

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Třídnické hodiny na 1. stupni ZŠ

Diplomová práce

Autor: Veronika Pešková
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D



Zadání diplomové práce

Autor: Veronika Pešková

Studium: P16P0437

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Třídnické hodiny na 1. stupni ZŠ**

Název diplomové práce AJ: Teachers' office hours at the Primary School

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je analyzovat pohled žáků a učitelů na třídnické hodiny na 1. stupni ZŠ. Teoretická část je zaměřená na vymezení základních pojmů, jako je např. třídnická hodina, komunitní kruh, klima třídy, skupinová dynamika, sociální dovednosti aj. Praktická část je zaměřená na analyzování třídnických hodin, zjištění pohledu učitelů a žáků k třídnickým hodinám a názorů ředitelů. Data budou získávána pomocí pozorování, strukturovaných dotazníků a rozhovorů.

ŠOLC, Petr (2011), *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*, Liberec: Technická univerzita, ISBN 978-80-7372-792-5

GILLNEROVÁ {\& kol. (2012), *Sociální dovednosti ve škole*, Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3472-9

ČAPEK, Robert (2010), *Třídní klima a školní klima*, Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2742-4

DUBEC, Michal (2007). Třídnické hodiny [online]. *Projekt odyssea* [cit. 2019-10-22]. Dostupné z: http://www.odyssea.cz/localImages/tridnicke_hodiny.pdf

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Třídnické hodiny na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Lezníku, dne

Veronika Pešková

Poděkování

Touto cestou děkuji příteli, rodině a přátelům za veškerou podporu. Dále děkuji ředitelům, učitelům, žákům a jejich rodičům, kteří mi umožnili provést výzkumnou část mé DP i přes nepříznivou situaci spojenou s virovou epidemií. A v neposlední řadě děkuji Ph.D. Herynkové za pomoc, trpělivost, ochotu a čas, který věnovala odbornému vedení při zpracovávání této práce.

Anotace

Pešková, Veronika. *Třídnické hodiny na 1. stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 70 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je analyzovat pohled žáků a učitelů na třídnické hodiny na 1. stupni ZŠ. Teoretickým východiskem jsou základní pojmy jako je např. třídnická hodina, komunitní kruh, klima třídy, skupinová dynamika, sociální dovednosti aj. Součástí úvodní části jsou také inspirační zdroje a aktivity do třídnických hodin. Výzkumná část je zaměřená na analyzování třídnických hodin, zjištění pohledu učitelů a žáků k třídnickým hodinám a názorů ředitelů. Data byla získávána pozorováním a pomocí strukturovaných dotazníků a rozhovorů. Dle odpovědí ze strany žáků jsou ve všech dotazovaných třídách třídnické hodiny kladně hodnoceny, stejně tak tomu je z pohledu učitelů a ředitelů.

Klíčová slova: Třídnická hodina, klima ve třídě, třídní učitel, základní škola, sociální dovednosti

Annotation

Pešková, Veronika. *Teachers' office hours at the Primary School*.
Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové,
2021. 70. Diploma Dissertation Degree Thesis.

The aim of the diploma thesis is to analyze the view of pupils and teachers on classroom classes at the 1st stage of elementary school. The theoretical basis is basic concepts, such as classroom lesson, community circle, classroom climate, group dynamics, social skills, etc. The theoretical part also includes sources of inspiration and activities for classroom lessons. The practical part is focused on analysing of classroom lessons, finding out teachers' and students' views on classroom lessons and principals' opinions. Data were obtained through observations, structured questionnaires and interviews. According to the answers from the pupils, class hours are positively evaluated in all interviewed classes, as is the point of view of teachers and principals.

Keywords: Classroom lesson, classroom climate, classroom teacher, elementary school, social skills

Obsah

1	Úvod	1
2	Školní třída	2
2.1	Školní třída jako malá sociální skupina.....	2
2.2	Vývoj školní třídy jako malé sociální skupiny	2
2.3	Skupinová dynamika	3
2.4	Třídní kolektiv	3
2.5	Třídní klima	3
3	Třídní učitel	4
3.1	Vyučovací styly	4
3.2	Interakční styly	5
4	Sociální dovednosti	6
4.1	Osvojování si sociálních dovedností v primárním vzdělávání.....	7
4.2	Komunikační dovednosti	7
5	Třídnické hodiny	8
5.1	Realizace třídnických hodin	8
5.2	Principy a zásady třídnických hodin	10
5.2.1	Cíle	10
5.3	Role učitele při vedení třídnických hodin	10
5.4	Organizační formy třídnických hodin	11
5.4.1	Komunitní kruh.....	11
5.4.2	Práce ve skupinách.....	13
5.4.3	Práce ve dvojici	13
5.4.4	Třídnická hodina mimo školu.....	13
5.5	Struktura třídnických hodin	13
5.6	Prostředí třídy.....	15
5.7	Témata třídnických hodin	15
5.7.1	Práce s emocemi ve třídě	15
5.8	Metody třídnických hodin.....	16
5.8.1	Vyprávění	16
5.8.2	Rozhovor	16
5.8.3	Předvádění a pozorování.....	17

5.8.4	Práce s obrazem	17
5.8.5	Diskuse	17
5.8.6	Řešení problémů	18
5.8.7	Situační metody	18
5.8.8	Inscenační metody	18
5.8.9	Didaktické hry	18
5.8.10	Mindfulness techniky	19
5.8.11	Relaxace	20
5.9	Pravidla při třídnických hodinách	20
5.10	Třídnické hodiny a primární prevence	20
6	Inspirace a zdroje pro aktivity	23
6.1	Internetové zdroje	23
6.1.1	Odyssea	23
6.1.2	Projekt – Tvorba systému modulárního vzdělávání v oblasti sociálně patologických jevů	24
6.2	Knihy	24
6.3	Periodika	25
7	Popis výzkumné části	27
7.1	Cíle výzkumu	27
7.2	Charakteristika místa výzkumu a zkoumaného souboru	27
7.3	Metody sběru dat	27
7.3.1	Pozorování	27
7.3.2	Dotazníky	29
7.3.3	Rozhovory s vyučujícími a řediteli	30
7.4	Analýza získaných dat	30
8	Výsledky výzkumné části	31
8.1	Třída 2A	31
8.1.1	Odpovědi žáků	31
8.1.2	Pozorování	34
8.1.3	Závěr	34
8.2	Třída 2B	35
8.2.1	Odpovědi žáků	35

8.2.2	Pozorování	38
8.2.3	Závěr	39
8.3	Třída 5A	39
8.3.1	Odpovědi žáků	39
8.3.2	Pozorování	44
8.3.3	Závěr	45
8.4	Třída 5B	45
8.4.1	Odpovědi žáků	45
8.4.2	Pozorování	50
8.4.3	Závěr	51
8.5	Příprava učitelek na TH a zdroje inspirace	51
8.6	Rozhovor s řediteli	52
8.7	Shrnutí výzkumné části	55
8.7.1	Shrnutí výsledků 2. ročníků	55
8.7.2	Shrnutí výsledků 5. ročníků	56
8.7.3	Shrnutí napříč ročníky	56
9	Diskuse	57
9.1	Rezervy	59
9.2	Možné otázky	60
9.3	Závěr	61
	Seznam literatury a zdrojů	63
	Seznam grafů	67
	Seznam tabulek	68
	Seznam obrázků	69
	Seznam příloh	70

1 Úvod

Čím dál tím více se ve vzdělávání objevuje pojem soft skills neboli měkké dovednosti. Jedná se o dovednosti, které jsou nejen v běžném životě, ale i na trhu práce stále častěji vyžadovány. Mezi tyto dovednosti patří mimo jiné i sociální dovednosti, které se odrážejí v interakci s druhými lidmi. Již od mala se učíme sociálním dovednostem a jedním z míst, kde se učíme si tyto dovednosti osvojit a následně užívat, je i škola, zejména poté třída na 1. stupni ZŠ, kde je kolektiv žáků neměnný po delší dobu (převážně pětilet).

Pro mě samotnou je třídní kolektiv a jeho správné fungování nesmírně důležité, jelikož fungující kolektiv působí příznivě na další procesy jako je např. učení, vzájemná spolupráce, socializace aj. Jako téma diplomové práce jsem si proto zvolila třídnické hodiny na 1. stupni ZŠ. Jedná se o hodiny, kdy žáci tráví čas s třídním učitelem a spolu navzájem a kdy je prostor právě na budování kolektivu a učení se sociálním dovednostem. I když se nejedná ještě o zcela rozšířený trend, a i když není zcela jednoduché tyto hodiny ve škole realizovat, myslím si a doufám, že se to v budoucnu změní a třídnické hodiny (dále jen TH) se tak stanou součástí rozvrhů každé školy.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit to, jak učitelé a samotní žáci TH vnímají. Dále bych ráda zjistila, jak je to s vytyčenými cíli a jejich naplňováním během TH, jaké jsou učební a interakční styly učitelů, jak dlouho učitelům trvá příprava a kde berou inspiraci, či jaké převažují metody během daných hodin. V neposlední řadě bych ráda zjistila názor na TH z pohledu ředitelů a důvod, který je vedl k zavedení TH.

V úvodní části diplomové práce jsem se věnovala popisu pojmů jako je např. školní třída, malá sociální skupina, třídní kolektiv a klima, třídní učitel, vyučovací a interakční styly učitelů, samotné TH (metody, organizace aj) atd., a na závěr jsem přiložila zdroje pro inspiraci, ze kterých je možné čerpat nejen na třídnické hodiny. Pro doplnění jsou v přílohách uvedené ukázky konkrétních aktivit. V druhé části popisují metody sběru dat včetně zvolených kategorií pro pozorování. Následně uvádím výsledky odpovědí z dotazníků žáků a doplňuji je informacemi z pozorování a z rozhovorů s učiteli. Přikládám také odpovědi z rozhovorů s řediteli.

2 Školní třída

2.1 Školní třída jako malá sociální skupina

Kolář ve výkladovém slovníku z pedagogiky popisuje školní třídu v širším slova smyslu jako *základní místnost pro vyučování ve škole* (Kolář, 2012, s. 150). V užším slova smyslu je definována jako *malá sociální skupina, která je utvořena jako skupina formální, ale postupně se přetváří ve skupinu neformální* (Kolář, 2012, s. 150). Stejně tak Šolc (2011) označuje třídu jako prvek školy, kde je vybraná skupina mládeže zhruba ve stejném věku, která se následně schází ve stejném čase 5 dní v týdnu a je vedena učitelem. Novotná (2010) dodává, že dle typologie sociálních skupin a různých hledisek můžeme školní třídu považovat za sekundární, malou, zpočátku formální, později neformální, na čemž se shoduje s definicí ve slovníku, a dlouhodobější sociální skupinu. Jiný a zajímavý pohled na skupinu přináší Belz, který ji definuje jako sociální systém a přirovnává ji k fyzikálnímu systému. Lidé jsou dle něho jako prvky a jako skupiny mají určité vlastnosti. Ovšem upozorňuje, že na rozdíl od fyzikálních jsou sociální systémy otevřené a v rámci interakce a vyvíjení vztahů nepředvídatelné (Belz, 2001).

2.2 Vývoj školní třídy jako malé sociální skupiny

Gillnerová uvádí, že je školní třída označována jako specifická malá sociální skupina, jelikož jsou žáci dlouhodobě ve vzájemné interakci a díky tomu se formální skupina postupem času strukturuje. Skupina se může strukturovat dle sociálního statutu či získáváním sociálních rolí. Postupně, i za pomoci učitelů, by se třída měla vyvinout ve skupinu neformální. Tento vývoj je značně ovlivněn samotnými potřebami žáků a vnějšími normami, ze kterých vyplynou neformální hodnoty a normy. I u třídy probíhají postupně etapy vývoje skupiny. Vývoj začíná tzv. formováním, kdy se žáci seznamují a navzájem poznávají. Následuje tzv. bouření, kdy se každý snaží uspokojit své potřeby a svým způsobem se prosadit. Překonávání konfliktů a stanovování pravidel se pak nazývá normování skupiny. Díky těmto etapám dospěje skupina do fáze, kdy je schopna optimálního výkonu. Po dosažení vytyčeného cíle či s postupem času dojde k tzv. rozchodu, za což můžeme označit např. ukončení 1. stupně (Gillnerová, 2012).

2.3 Skupinová dynamika

Skupinová dynamika je dle Šolce označení pro vše, co se ve skupině mezi jednotlivci odehrává, a zahrnuje vztahy, procesy a změny. Jedná se o jev, který se vyskytuje v každé skupině již od jejího vytvoření a zároveň dynamika vytváří prostředí dané třídy (Šolc, 2011). Také Kolář upozorňuje na to, že vzájemná interakce, komunikace a samotné vztahy se ve skupině neustále mění a lze je ovlivňovat. Dle něho zde hraje roli i učitel, který může zasahovat do vývoje skupinové dynamiky (Kolář, 2012). Naproti tomu Kožnar označuje tyto definice za chyby v chápání pojmu skupinové dynamiky. Tvrdí, že samotná dynamika skupiny je obsažena ve skupině již při jejím vzniku bez toho, aniž by bylo potřeba např. tvorby norem či vytyčení cílů (Kožnar, 1992).

2.4 Třídní kolektiv

Žáci školní třídy, kteří našli společné cíle, zájmy, pochopení ve spolupráci a vypracovali si určité normy chování a jednání, jsou označeni ve výkladovém slovníku pedagogiky jako třídní kolektiv (Kolář, 2012, s. 63). Čapek (2010) uvádí, že samotné vztahy mezi žáky ovlivňují klima třídy a pro některé žáky mohou být právě vztahy motivací ke školní docházce.

2.5 Třídní klima

Kolář popisuje klima třídy jako dlouhotrvající stav v dané třídě, na níž se podílejí samotní žáci i učitelé. Sociální klima ve třídě navíc zahrnuje nepsané normy a hodnoty, které jedinci dané třídy respektují a na jejichž tvorbě se podílejí (Kolář, 2012). Langrová (2007) upozorňuje na to, že sociální prostředí třídy ve většině případů odráží samotné sociální chování žáků, proto je potřeba komplexnosti v přístupu nejen k sociálnímu chování žáků, ale i k učení. V dnešním 21. století, jak uvádí Pekařová, se škola zásadně podílí na připravenosti žáků na „sociální život“, kam spadá např. schopnost spolupráce, komunikace, řešení problémů či kritické myšlení. Vše se označuje jako kompetence či také tzv. soft skills neboli měkké dovednosti. Na pozitivním třídním klimatu se zásadně podílí i třídní učitel. Vliv na třídní klima má i rodina žáka, ze které si nese vzorce chování, postoje, názory a dosavadní zkušenosti.

Proto by měl pedagog úzce spolupracovat i s rodinou žáka (Pekařová, 2018). Ambrožová (2018) dodává, že i když je práce s třídním kolektivem časově náročná, měla by být kladena na první místo, jelikož úzce souvisí i s primární prevencí. Jednou z možností, jak pracovat se třídou a s třídním klimatem, je pravidelné vedení třídnických hodin. Čapek (2010) navíc zahrnuje do třídního klima i klima výuky či komunikační klima třídy, jelikož je od sebe nelze navzájem oddělovat, protože se tyto složky navzájem ovlivňují.

3 Třídní učitel

Kolář označuje třídního učitele jako zaměstnance školy, který má za úkol vést určitou třídu, *řídít evaluační proces, koordinovat práci ostatních pedagogů s danou třídou, organizovat aktivity pro třídu* aj. (Kolář, 2012, s. 156). Šolc dokonce označuje funkci třídního učitele jako třetí aprobaci. Také uvádí, že by měla být učiteli při vedení třídy poskytnuta metodická podpora, pro třídnické hodiny např. spolupráce s metodikem prevence, výchovného poradce atd. (Šolc, 2011). Každý učitel si během své praxe a díky získávání zkušeností vytváří na základě využívaných metod a přístupů svůj vlastní vyučovací a interakční styl (Dytrtová, 2009). Čapek uvádí, že se učitel podílí na tvorbě třídního klima a specifickou funkci má v tomto případě obzvlášť třídní učitel. Ten by při práci se svou třídou měl své žáky poznat a vědět, co na ně platí a jak rozvíjet jejich schopnosti (Čapek, 2010). V tom má, dle Jirsákové, výhodu prvostupňový učitel, jelikož tráví s žáky mnoho času, až několik hodin denně. Může tak žáky pozorovat při práci, při sociálních interakcích i při volném čase. Mnohdy se stává, že ví o žácích více než samotní rodiče. Což je výhodou pro práci nejen s jedinci, ale i s celým kolektivem (Jirsáková, 2017).

3.1 Vyučovací styly

Ve výkladovém slovníku z pedagogiky se dočteme, že vyučovací styl učitele je specifický způsob, kterým učitel vyučuje a který preferuje. Vyučovací styl lze vypořádat při volbě vyučovacích metod či organizačních forem, při užívání didaktických pomůcek i při řízení činnosti žáků učitelem (Kolář, 2012). Fenstermacher dle využívání metod, vnímání žáka, znalosti obsahu vzdělávání a cílů vytvořil spolu s dalšími autory typologii vyučovacích stylů v souvislosti s typologií osobnosti učitele.

Jedná se o manažerský, facilitační a pragmatický styl. **Manažerský styl** je typický svou efektivitou v povzbuzování žáků k učení, systematickou organizací a korektní zpětnou vazbou (Dytrtová, 2009 str. 20). Pro manažerský typ je typická přísnost, důslednost, pravidelná kontrola povinností, pracovní atmosféra, snaha o efektivnost, dále promyšlené a systematické předávání informací a spravedlivost při hodnocení (Dytrtová, 2009). Frenstermacher dodává, že se projevuje zodpovědností za dosahování dobrých výsledků žáků. Pro efektivní řízení třídy a výuky využívá učební materiály a ověřené metody (Frenstermacher, 2008). **Facilitační styl** se dle Dytrtové vyznačuje zaměřením na žáka, vnímáním jeho potřeb a zájmů, přičemž je kladen důraz na individualizaci výuky a procesy učení. K tomuto stylu patří např. respekt k žákům, snaha o rozvoj sociálních a komunikačních dovedností, prostor pro samotné vyjádření žáků, preference individuálního přístupu a přátelská atmosféra (Dytrtová, 2009). Učitel zde vychází z dosavadních zkušeností žáků a pomáhá jim k rozvíjení jejich osobnosti a k sebeporozumění (Frenstermacher, 2008). **Pragmatický styl** se zaměřuje na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich následnou aplikací (Dytrtová, 2009). Frenstermacher tento styl označuje jako liberální. Také dodává, že nejdůležitější jsou zde pro učitele vzdělávací cíle a znalosti učiva, méně důležité jsou poté potřeby žáků, metody a vzájemná interakce (Frenstermacher, 2008). Je důležité zmínit, že ani jeden z uvedených stylů není lepší či horší. Záleží na tom, který si učitel zvolí a používá. K tomuto stylu patří zkoušení situací, kdy žáci uplatňují to, co se naučili, a dále příklady z praxe. Ve třídě převládá tvořivá atmosféra, kdy žáci sami přichází s řešeními a nápady. Ne vždy učitel využívá přímo jeden vyučovací styl. Mnohdy dochází ke kombinaci daných stylů (Dytrtová, 2009).

3.2 Interakční styly

Dytrtová interakčním stylem označuje interakci učitele a žáka během vyučování prostřednictvím vyučovacích metod. Systémový přístup, který byl zkoumán pomocí QTI dotazníku, využil Wubbels spolu s dalšími autory, kdy posuzovali interakční styly učitelů v osmi dimenzích. **Učitel jako organizátor**, který např. ví, co se ve třídě děje, udrží pozornost, učivo jasně vysvětluje. **Pomáhající učitel**, např. pomáhá žákům, když potřebují poradit, vytváří příjemnou atmosféru, je přátelský a žáci mu důvěřují. **Chápající učitel** např. vede se žáky diskuse, chápe nedostatky žáků, je tolerantní a dokáže žáky vyslechnout. **Učitel vedoucí žáky k zodpovědnosti** např. vede žáky ke

spolupodílení se na věcech týkajících se třídy, je velkorysý, přijímá omluvy, pokud jsou rozumně odůvodněny. **Nejistý učitel** např. maskuje, když něco neví, bývá zmatený, často si neví rady, snadno se nechá vyvést z míry. **Nespokojený učitel** vyhrožuje, je podezřívavý, žáci se mu nemohou ničím zavděčit atd. **Kárající učitel** je netrpělivý, má nepřiměřené komentáře, chová se povýšeně atd. **Přísný učitel** je náročný, přísně známkuje, vyžaduje poslušnost a soustředěnost (Dytrtová, 2009). Výzkum ukázal, že učitel *se svým interakčním stylem nemá pouze jednu dimenzi, nýbrž jich splňuje více, ne-li všechny* (Dytrtová, 2009, s. 29). Kolář dodává, že kvalita a efektivita pedagogické interakce záleží mimo jiné také na kompetencích a dovednostech učitele (Kolář, 2012).

4 Sociální dovednosti

Sociální dovednost není jednoznačně definována. Například definice dle autorů Praška a Praškové, kteří popisují sociální dovednost jako *schopnost člověka přirozeným způsobem vyjadřovat své potřeby, mluvit o svých pocitech a záměrech a brát při tom ohled na potřeby druhých* (Zítková, 2014, s. 17). Dle Koláře sociální dovednosti zahrnují chování a jednání v konkrétních situacích, které odpovídají dané sociální skupině, jejím normám, cílům a aktivitám. Sociální dovednosti se vytvářejí nejdříve v rodině, poté ve školním prostředí a jiných sociálních prostředí (Kolář, 2012). Dále Gillnerová vymezuje sociální dovednosti jako *předpoklady získané učením pro adekvátní sociální interakci a komunikaci* (Gillnerová, 2012, s. 32). Zítková (2014) upozorňuje, že osvojování sociálních dovedností probíhá již od narození, kdy dítě pozoruje a napodobuje chování druhých lidí. Do důležitých etap spadá období dítěte v mateřské škole a poté na základní škole, kdy právě sociální učení je podmínkou pro získávání sociálních dovedností. Zítková označuje sociální učení jako *základní mechanismus socializace, jehož výsledkem je osvojení si sociálních rolí* (Zítková, 2014, s. 18). Kolář ve slovníku z pedagogiky definuje sociální učení obdobně, a to jako *nezáměrné i úmyslné učení uplatňující se v rámci spolupráce s jinými lidmi, ve společných činnostech, při sledování aktivit jiných lidí, účast v nejrůznějších sociálních situacích, řešení sociálních konfliktů i společných pozitivních prožitků* (Kolář, 2012, s. 130). Kooijman (2016) považuje právě rozvíjení sociálních dovedností v životě lidí za důležité, jelikož se díky nim dokážeme vyrovnávat se životními situacemi a dokážeme se jim přizpůsobovat.

4.1 Osvojování si sociálních dovedností v primárním vzdělávání

Mimo jiné má základní škola i funkci socializace a jejím cílem by mělo být i rozvíjení sociálních dovedností žáků. Sociální dovednosti jsou součástí klíčových kompetencí a prostupují vzdělávacími oblastmi v Rámcovém vzdělávacím programu, proto by měly být obsaženy v aktivitách přímé výuky i mimo ni. Učitel 1. stupně základní školy je zprostředkovatelem rozvoje sociálních dovedností. Učitel by tak měl jít ve svém chování příkladem, utvářet vhodné podmínky pro rozvoj sociálních dovedností a uplatňovat individuální přístup, jelikož každý žák má vlivem rozdílného výchovného působení jinou míru těchto dovedností. Dle Zítkové je vhodné pro rozvoj sociálních dovedností a dobrého klima třídy využívat metody a formy výuky, které zajistí žákům prožitek (Zítková, 2014). Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor a Schellinger provedli v roce 2011 výzkum *pro podporu sociálního a emocionálního učení studentů*, kterého se zúčastnilo 27 034 mateřských a základních škol. Tento výzkum ukázal, že mnoho žáků postrádá sociálně – emocionální kompetence, což má vliv i na jejich vzdělávání, chování a zdraví. Z čehož vyplývá, že školy jsou důležité při všestranné výchově dětí tím, že podporují nejen jejich kognitivní vývoj, ale také jejich sociální a emoční vývoj. Součástí výzkumu bylo také testování programů právě na podporu sociálního a emocionálního učení. Díky tomu se zjistilo, že podpora rozvoje sociálních dovedností měla pozitivní vliv na získávání kompetencí, postojů k sobě samému, k jiným a škole. Zlepšení se projevilo také v prosociálním chování, omezení rizikového chování a zlepšení ve studijních výkonech zkoumaných tříd a žáků (Durlak, 2011).

4.2 Komunikační dovednosti

Součástí sociálních dovedností jsou, dle Palenčářové, komunikační dovednosti. Mezi tyto dovednosti patří receptivní složka neboli vnímání zahrnující naslouchání a čtení. Druhou složkou je složka produktivní neboli vyjadřovací, kam spadá mluvení a psaní. Nejvíce využívanou komunikační dovedností je naslouchání. Výzkum Wiltové z roku 1950 uvádí, že žák ve škole naslouchá 60 % času z celkového stráveného času ve škole. Naslouchání je psychický proces, kdy se zvukový podnět utváří ve smysluplnou informaci, a důležitou roli zde hraje percepce. Dovednost naslouchat by měla být na 1. stupni ZŠ vyučována spolu se čtením, mluvením a psaním (Palenčářová, 2006).

5 Třídnické hodiny

Třídnická hodina je jednou z forem práce se třídou. Je to pravidelný čas v dané třídě pro setkání pedagoga s žáky a řešení záležitostí dané třídy. Šolc uvádí, že se jedná o *jeden z metodických postupů, jak můžeme ovlivňovat chování žáků směrem k toleranci, odpovědnosti, posilovat jejich sociální a morální vývoj, podněcovat empatii a přispívat k tomu, aby byla třída bezpečným a pozitivním prostorem pro život* (Šolc, 2011, s. 54). Gillnerová (2012) řadí třídnické hodiny mezi jednu z podob programů rozvoje sociálních dovedností žáků ve škole a označuje je jako formu prevence negativních vztahů ve třídě. Dubec označuje třídnické hodiny jako jedinečnou *příležitost pravidelné práce se vztahy uvnitř třídy* (Dubec, 2007, s. 4). A Fialová (2017) považuje třídnické hodiny za jeden z prostředků primární prevence rizikového chování, kdy se žáci učí přirozeně fungovat v kolektivu.

5.1 Realizace třídnických hodin

Budinská (2018) upozorňuje na to, že realizovat třídnické hodiny není pro školy povinností. Nejsou ani stanovená kritéria pro vedení třídnických hodin, proto se nekontroluje jejich realizace ani obsah. Dle Gillnerové se na mnohých školách na třídnické hodiny zapomíná či se konají nepravidelně. Pravidelné třídnické hodiny se snadněji realizují, pokud jsou dány pevně v rozvrhu. Na prvních stupních základních škol se třídnické hodiny realizují formou vyučovací hodiny osobnostní a sociální výchovy (Gillnerová, 2012). MŠMT v metodickém pokynu k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních uvádí v čl. 3 s názvem „Bezpečné prostředí ve škole: jak předcházet šikaně“ pod bodem 11), že *škola zajišťuje pravidelnou realizaci třídnických hodin, které by měly žákům poskytnout bezpečný prostor k reflexi vlastní zkušenosti ve škole, kdy mohou mluvit o své spokojenosti ve škole, pocitu bezpečí, vztazích ve škole a ve třídě, učit se efektivně řešit konfliktní situace atd.* (MŠMT, 2016). Avšak pro pravidelnou realizaci třídnických hodin i přes metodický pokyn nemá škola příliš možností. Dle Bureše jsou tyto možnosti:

- **Realizace dle potřeby** je na učiteli, kdy a na jak dlouho udělá třídnickou hodinu. Často se tak stává např. při řešení problémů. Třídnická hodina by však měla být prostředkem, jak problémům předcházet.

- Třídnická hodina proběhne **jednou za měsíc či jednou za čtrnáct dní mimo výuku**, je na domluvě mezi třídním učitelem a vedením školy. Termín, délku a obsah volí učitel sám, popřípadě s žáky. Tento způsob bývá náročný na organizaci a nezaručí účast všech žáků.
- Jedna z možností, která je legální, je **vytvořit třídnickou hodinu** v rozvrhu **z disponibilních hodin**, což učitele zavazuje k plnění výstupů a klasifikaci. Výhodou je pravidelnost, přítomnost všech žáků a plat učitele z úvazku. Nevýhodou je, že se nelze plně věnovat aktuálním tématům a nejedná se o čas výhradně pro třídu.
- **Třídnický den** vedený jako projektový den, kdy vedení školy vymezí jednou za určitou dobu (tři měsíce) jeden den pro třídu a práci s ní. Třídní učitel se tak musí před tím sejit se školním psychologem a metodikem prevence a probrat obsah.
- Další možností je tzv. na partyzána, kdy dojde k **vložení třídnické hodiny** do rozvrhu tak, že se žákům zvýší učební plán a pedagogům vznikne neúvazková hodina, což je na tenkém ledě vzhledem k legislativě. Zde je nutná domluva mezi vedením školy, učiteli, rodiči i žáky. Lze to řešit tak, že se to bude učiteli počítat do nepřímé pedagogické činnosti a bude tak naplňovat metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky. Jelikož se jedná o hodinu nad rámec učebního plánu, nelze po žácích vymáhat docházku, i když se zaznamenává, ale poté nevykazuje. Ovšem i to lze podpořit tím, že se třídnická hodina přidá do popisu práce učitele, zahrne se účast jako povinná do školního řádu a do minimálního preventivního programu se popíše, co třídnická hodina rozvíjí a naplňuje (Bureš, 2019).

Pro porovnání v zahraničí, jak vyplývá ze dvou bakalářských prací, mají na třídnické hodiny i na práci s kolektivem více prostoru i času. Například Hřibová (2013) ve své bakalářské práci uvádí, že učitelé v Německu v dotazníku odpovídali tak, že jim dává škola prostor na třídnické hodiny, a tak se tam konají zpravidla jedenkrát měsíčně. Dále Kyllarová ve své práci uvádí, že v Irsku provádí učitelé preventivní výchovnou činnost, kam spadají i třídnické hodiny, dokonce jedenkrát až dvakrát týdně. Oproti tomu čeští respondenti odpovídali, že dělají prevenci nárazově vyhlášením třídnické hodiny, ovšem kdy už se řeší vzniklé problémy či organizační záležitosti (Kyllarová, 2013).

5.2 Principy a zásady třídnických hodin

Šolc (2011) preferuje pro práci se třídou využití aktivního podílení se žáků na dění v dané třídě, otevřenou vzájemnou komunikaci mezi žáky i mezi učitelem a žáky, realizovat třídní setkání v jiných prostorech a využívání zážitkových forem. Dubec uvádí mezi zásadami také interaktivitu čili zapojení žáků. Dále dodává zásadu propojenosti se životem žáků, např. řešení aktuálních potřeb, problémů dané třídy a provázející způsob vedení třídnických hodin (Dubec, 2007).

5.2.1 Cíle

Pro efektivní práci se třídou je dle Vrbkové třeba volit cíle ověřitelné, realizovatelné a srozumitelné. Při volbě cílů je třeba zohlednit, jak často se třídnické hodiny realizují. Dále je třeba vzít v úvahu charakteristiky třídního kolektivu, např. komunikační návyky, hodnoty a normy či kohezi atd. Učitel by si měl také promyslet postup při stanovování cílů i při jejich realizaci. Na samotných cílech se mohou podílet i sami žáci (Vrbková, 2017). Vrbková, specializující se na práci se třídami a pedagogickými týmy, uvádí, že *opravdové vzájemné spolubytí třídního a jeho třídy je více než jenom naplněním cílů* (Vrbková, 2017, s. 38).

5.3 Role učitele při vedení třídnických hodin

Dle Šolce by měl učitel rozumět skupinové dynamice třídy a podílet se na utváření pozitivního klimatu dané třídy. Jeho úkolem je včas a správně identifikovat problém žáka či celé skupiny a poskytnout žákovi či třídě podporu a radu při řešení problémových situací. Na učitele jsou kladeny vyšší nároky, a to především co se týče práce s pravidly, např. rozdílné pravidlo „STOP“, kdy má žák možnost nezúčastnit se aktivity či aktivitu kdykoliv přerušit (Šolc, 2011). Dubec dodává, že se učitele také týká výše uvedená zásada provázejícího způsobu vedení třídnických hodin, kdy učitel působí jako „usměrňovač“ činností nikoliv jako „odborník na správné řešení“. To znamená, že by měl vyčkat s vlastními návrhy na řešení problému či dané situace. Vzniká tak zde prostor pro angažovanost samotných žáků. Žáci jsou tak více motivováni k činnostem, zvykají si řešit problémy samostatně, učí se novým technikám či si sami vytvářejí normy dané skupiny aj. (Dubec, 2007). Dle Durlaka je důležité, aby samotný učitel pomáhal dětem *naučit se kombinovat, řetězit a vhodně zvolit chování, které tvoří různé*

sociální dovednosti (Durlak, 2011, s. 411). Ve výše uvedeném výzkumu pro podporu sociálního a emocionálního učení studentů je uvedeno, že po pozorování prováděném minimálně 6 měsíců se ukázalo, že největší efektivita sociálního a emocionálního učení je tehdy, vedou-li ho zaměstnanci školy. V případě, že učení vedli mimoškolní pracovníci, byl splněn menší počet zkoumaných kategorií (Durlak, 2011).

5.4 Organizační formy třídnických hodin

Vrbková považuje sezení v lavicích, vzhledem k cílům, hrám a vytváření vzájemných vztahů ve třídě, za nevhodné, ale i tak jej lze občas zařadit. Nejčastěji je však využíván komunitní kruh, práce ve skupinách či dvojicích, případně i samostatná práce jedince (Vrbková, 2017).

5.4.1 Komunitní kruh

Název je odvozen od slova komunita a samotný komunitní kruh je označován jako jedna z nejefektivnějších forem třídnických hodin, kdy je utvářeno bezpečné a důvěryhodné prostředí (Fialová, 2017). Samotné vytváření kruhu je dle Šolce vedeno pedagogem a tvoří ho určitá pravidla. Samotný tvar kruhu již např. v raném středověku tvořil posvátný prostor pro magické obřady a odedávna je symbolem vzájemnosti. V kruhu jsou si všichni rovni a všichni se navzájem vidí (Šolc, 2011). Vrbková upozorňuje, že nevýhodou kruhu je v případě většího počtu žáků prodleva, než se každý dostane ke slovu. Zároveň je těžké pro pedagoga udržet pozornost a zaujetí tématem. V běžné třídnické hodině se tak doporučuje komunitní kruh na začátek a konec a během hodiny prostrídat např. se skupinovou činností (Vrbková, 2017). Krajíčková v rámci své diplomové práce *Komunitní kruh a jeho vliv na prevenci šikanování na základní škole* dělala šetření v deseti základních školách, z nichž pět šestých tříd realizovalo komunitní kruh v rámci třídnických hodin pravidelně a pět tříd nedělalo komunitní kruh vůbec. Cílem diplomové práce bylo ověřit si, zda komunitní kruh zlepšuje vztahy ve třídě. Díky dotazníkovému šetření Krajíčková potvrdila svou hypotézu, jelikož dotazník ukázal, že ve třídách, kde se třídnické hodiny nerealizují, se najde žák, který je nešťastný a necítí se tam dobře, na rozdíl od tříd, kde se realizují. Ovšem také upozorňuje v závěru na to, že komunitní kruh sám o sobě nezabrání výskytu rizikového chování. Dále uvádí, že ve třídách, kde je kruh pravidelně realizován, je výskyt

rizikového chování značně nižší (Krajíčková, 2017). Zde je třeba upozornit na to, že daný výzkum Krajíčkové byl realizován v šestých třídách druhého stupně.

5.4.1.1 Pravidla komunitního kruhu

I samotné uspořádání kruhu má svá pravidla, která uvádí i známí psychoterapeuti, např. Skála či Urban:

1. Mluví jenom jeden, chci-li promluvit, zvednu ruku.
2. Mluvíme o všem, ale slušně.
3. Mluvíme jen o tom, kdo je přítomen.
4. Co zazní v kruhu, nevynášíme ven.

Šolc dodává, že samotnými pravidly tak podporujeme např. to, aby si žáci neskákali do řeči, vyhýbáme se nadávkám a neslušným výrazům. I samotný učitel by měl dodržovat pravidla, ovšem ve výjimečných případech má ohlašovací povinnost. K pravidlům je možné dodat další pravidla. Pravidla kruhu by se neměla mísit s pravidly třídy (Šolc, 2011).

V metodice vedení třídnických hodin uvádí Fialová obdobná pravidla. Právo mluvit je zde doplněno o symbol mluvení, který si mohou zvolit sami žáci společně. Může se jednat o jakýkoliv předmět, který si poté žáci mohou předávat (Fialová, 2017).

5.4.1.2 Zásady komunitního kruhu

Skácelová doporučuje na začátek konverzace v komunitním kruhu začínat pozitivními věcmi. Otázky formulujeme obecně a vzniklé problémy v kruhu řešíme nepřímo, např. v případě, že se někdo baví, reagujeme: „Slyším, že se někdo baví.“ Při vyjadřování žáků je nepřerušujeme, což platí i mezi žáky navzájem, a nenapomínáme. Na toho, kdo nechce mluvit, nenaléháme. Při hledání odpovědí by měli první možnost dostat žáci. Rozhovor či jiné aktivity v komunitním kruhu by měli být uzavřeny v pozitivní atmosféře (Skácelová, 2012).

5.4.2 Práce ve skupinách

Skupinová práce zahrnuje tyto rysy: spolupráce žáků, dělení práce mezi žáky, sdílení ve skupině, odpovědnost jednotlivých žáků, vzájemná pomoc (Maňák, 2003). Zde se každý jedinec může vyjádřit k tématu, ovšem výstup skupiny na závěr by měl být jednotný. Nejjednodušší je z počátku skupinové práce začínat diskusí ve dvojici (Fialová, 2017). Jako výhodu skupinové práce vidí Vrbková to, že žáci mohou být více aktivní, mohou navzájem diskutovat a někteří jedinci se mohou snadněji projevit. Učitel při této formě není příliš aktivní a žáci přebírají více zodpovědnosti za výstup. Vhodný počet pro skupinovou práci je od tří do pěti dětí, kdy je optimální počet čtyři děti, aby nebyl nikdo vyčleněn (Vrbková, 2017).

5.4.3 Práce ve dvojici

Dle Vrbkové je forma práce ve skupině vhodná např. pro citlivá témata či do nespolupracujících tříd. Nevýhodou je, že je omezena práce s celou třídou. Dodává, že práci ve dvojici je jako formu práce dobré využívat v začátcích třídnických hodin (Vrbková, 2017).

5.4.4 Třídnická hodina mimo školu

Neradová ve svém článku zmiňuje, že žáky učitelé nejlépe poznají mimo prostředí školy, a tak nabádá, aby se i třídnické hodiny občas konaly mimo školní budovu. Žáci se tak uvolní a získají nový společný zážitek. Je možné zařadit zde např. sportovní aktivity na hřišti, v parku či tělocvičně (Neradová, 2018).

5.5 Struktura třídnických hodin

Jednotlivé kroky třídnické hodiny se mohou lišit dle témat, použitých metod či dle toho, zda se sami žáci podílejí na průběhu hodiny (Dubec, 2007). Fialová uvádí tři základní etapy třídnické hodiny:

1. Úvodní aktivita – „naladění se na sebe“ – Na začátek hodiny se zařazují aktivity, které umožňují dětem pohyb a zklidnění se. Aktivita by měla trvat 7 – 10 minut.

2. Hlavní tematická aktivita – Jedná se o aktivity s prožitkem. Tyto aktivity by měly dodržovat metodické kroky od motivace a vysvětlení zadání, přes samostatnou práci žáků (zpočátku ve dvojicích), až k vytěžení aktivity neboli závěrečné reflexi. Tematické aktivity mohou být různě zaměřené, např. poznávací a sebepoznávací, komunikační, kooperativní či kohezní aj.

3. Shrnovací závěrečná reflexe – Zpětná vazba od dětí by měla přinést upevnění prožitku a zároveň učitelů informaci o tom, co jim to přineslo (Fialová, 2017).

U třídnických hodin, stejně tak jako v jiných vyučovacích hodinách, nesmí chybět motivace. Motivace zahrnuje všechny aspekty aktivace a záměru jako je např. energie, vytrvalost či vyrovnanost. Motivace dokáže vést, a proto je v zájmu těch, kteří zastávají role učitelů, manažerů, rodičů a dalších, kteří podněcují ostatní k jednání. Důležitou roli zde hraje i vnitřní motivace. Kdykoliv se určitá osoba snaží podněcovat určité chování u druhých, jejich chování může být neochotné, pasivní či aktivní. Souvisí to především s mírou převzetí a následným přijetím za vlastní. Ryan a Deci v rámci výzkumu *Teorie sebeurčení a podpora vnitřní motivace, sociálního rozvoje a pohody* zjišťovali faktory, které zvyšují nebo naopak snižují vnitřní motivaci, seberegulaci a pohodu. Výzkum pojednává především o vnitřní motivaci, projevu lidské tendence k učení a tvořivosti. V populaci jsou lidé, kteří jsou zvědaví a sebemotivovaní, což se projevuje úsilím, jednáním a odhodláním. Na druhé straně jsou i lidé, kteří jsou apatičtí a nezodpovědní, a to bez ohledu na sociální vrstvy či kulturní původ. Daný výzkum ukazuje, že různé podmínky mohou podporovat nebo naopak podkopávat pozitivní lidský potenciál a pomáhat vytvářet sociální prostředí. Vývojová psychologie poukazuje na to, že již děti od narození jsou zvědavé a hravé díky vybavenosti vnitřní motivací. Ovšem udržování či zvyšování vnitřní motivace potřebuje v průběhu života podpůrné podmínky, jelikož se objevují sociální tlaky na určité činnosti a povinnosti. Výzkum poukazuje i na to, že chování, které je podporováno z vnějšku, je prováděno v případě, že osoba cítí sounáležitost a propojenost s osobou, např. žáci ve třídě s učiteli (Ryan, 2000). Ames dle výzkumu *Vlivu prostředí třídy ve vztahu k motivaci dosažení cíle* doplňuje, že vnější motivaci podporují úkoly či aktivity, které jsou rozmanité a které žákům připadají smysluplné. Zájem studentů také probouzí osobní výzvy, kdy mají pocit kontroly nad procesem (Ames, 1992).

5.6 Prostředí třídy

Dle Čapka (2010) prostředí třídy ovlivňuje nejen sociální klima třídy, ale i edukační procesy v ní. Stejně jako na klimatu třídy, tak i na prostředí se podílí spolu s žáky třídní učitel. Ames (1992) dodává, že před samotnou třídnickou hodinou je třeba promyslet uspořádání třídy a připravení prostoru. Z výše uvedeného výzkumu vyplývá, že právě i prostředí má vliv na učení studentů a dosahování stanovených cílů.

5.7 Témata třídnických hodin

K obsahu třídnických hodin Dubec (2007) uvádí, že se odvíjí od samotného učitele i třídy, tudíž by měl učitel při volbě tématu vždy přihlížet a dávat přednost aktuálním tématům, událostem a potřebám žáků či řešení problémů dané třídy.

5.7.1 Práce s emocemi ve třídě

Osobnost žáka je komplexní a měli bychom brát v potaz všechny její složky. Jirsáková, učitelka prvního stupně na ZŠ, uvádí, že je důležité budovat rovnováhu mezi rozšiřováním znalostí, dovedností a rozvojem osobností žáků. Emoce se týkají našeho prožívání, ale zároveň výrazně ovlivňují naše chování a jsou součástí vztahů. U dětí je proto důležité rozvíjet schopnost vnímat své vlastní pocity, chápat je a regulovat, jelikož děti jsou v této oblasti zranitelné. Mnohdy své pocity nedokážou identifikovat a následně ani regulovat (Jirsáková, 2017). Černý popisuje emoce jako psychicky a sociálně konstruované procesy, které zahrnují subjektivní zážitky libosti a nelibosti. Díky emocím hodnotíme události, skutečnosti a situace a díky nim také zaujímáme určitý postoj. V dnešní době se lidé snaží více porozumět svým emocím a pracovat s nimi (Černý, 2013). Dle Dvořákové (2018) by měl učitel rozpoznávat emoce u svých žáků. Tím může více porozumět, pochopit své žáky a zároveň tím podporuje pozitivní vztahy a prostředí ve třídě. Psycholožka Fredrickson podporuje práci s emocemi, protože pozitivní emoce podporují kreativitu a komunikativnost, dodávají energii, pomáhají zvládat krize atd. (Eichhorn, 2019). Pro práci s emocemi jsou vhodné např. karty emocí, slovní popis pocitů z obrázků či fotografií nebo aktivity z knih.

5.8 Metody třídnických hodin

Dle Dubce (2007) se metody třídnických hodin mohou vyskytovat i při hodinách běžné výuky. Ovšem mělo by se jednat o takové metody, které vedou žáky k aktivitě. Ames (1992) uvádí, že při aktivním zapojení využívají žáci různé strategie učení a řešení problémů, což při neúspěchu znamená, že mohou danou strategii změnit a učit se tak postupovat dále. Mezi klasické slovní metody dle Maňáka a Švece, které se často objevují při třídnických hodinách, patří např. vyprávění či rozhovor. Dále se využívá např. předvádění a pozorování či práce s obrazem, což se řadí mezi klasické metody názorně – demonstrační. Stěžejní jsou klasické metody aktivizující, mezi nimiž jsou využívány zejména např. diskusní, řešení problémů, situační a inscenační metody a didaktické hry (Maňák, 2003). Veselá (2010) poukazuje na to, že by hry a techniky v třídnických hodinách měly obsahovat sebereflexi a reflexi třídy, stmelování skupiny, sebeuvědomování a vedení ke spoluzodpovědnosti.

5.8.1 Vyprávění

Metoda vyprávění patří do klasických slovních metod a zahrnuje nejen vyjadřování zážitků a zkušeností, ale zároveň i naslouchání. Vyznačuje se převážně jednostranným předáváním informací, přesto zachovává specifický vztah mezi vypravěčem a posluchači. Je zde zapotřebí upoutat pozornost posluchačů a udržet si ji, ať už pomocí obsahu sdělení či jeho formou podání. I zde je možné aktivní zapojení žáků do vyprávění, kdy se např. podílejí na tvorbě příběhu (Maňák, 2003).

5.8.2 Rozhovor

Metoda rozhovoru je oproti vyprávění slovní metodou, kdy je komunikace oboustranná. Rozhovor při výuce vede žáky k aktivní pozornosti a pobízí ke spolupráci. Učiteli tak zároveň tato metoda přináší zpětnou vazbu. Aby byl rozhovor efektivní a splnil účel, je třeba dodržet určité podmínky, např. vhodně zvolit téma, připravit se na rozhovor, vymežit čas atd. (Maňák, 2003).

5.8.3 Předvádění a pozorování

Předvádění a pozorování spadá do metod názorně – demonstračních, které využívají především princip názornosti a smyslové zprostředkování informací. Často se tyto metody prolínají s dalšími metodami, především s metodami slovními. Předvádění je doprovázeno prožitkem a smyslovými vjemy jako např. pozorování, po kterých následují psychické procesy a úkony (Maňák, 2003).

5.8.4 Práce s obrazem

Do metod názorně – demonstračních spadá i práce s obrazem. V dnešním světě má význam pracovat s vizuálními znaky, symboly i signály. Obraz může znázorňovat učivo či vyvolávat vjemy a představy. Žáci se tak mohou učit dekódovat informace z obrazu. Zachycení myšlenek a jejich uspořádání umožňují tzv. myšlenkové neboli pojmové mapy, kdy se jedná o grafické znázornění myšlenek a jejich vzájemných vazeb (Maňák, 2003).

5.8.5 Diskuse

Aktivizující výukové metody, mezi než patří mimo jiné i diskuse, kladou důraz na myšlení a aktivní řešení problémů samotnými žáky. Oproti rozhovoru se v diskusi uvádějí argumenty a vzájemně se vyměňují názory. Tato metoda má své specifické nároky, mezi něž patří např. výběr tématu, příprava tématu i žáků na téma, řízení diskuse (Maňák, 2003). Dle Vrbkové se diskuse může odvíjet od vybraného tématu či navazovat na to, co třída zažila. V případě, že se diskuse rozvine, není vhodné vkládat do ní předem připravené hry či aktivity. Cílem diskusí je naučit žáky reagovat a reagovat i na sebe navzájem. V průběhu diskuse je třeba mít na mysli svobodu názoru, vzájemný respekt a vzájemné naslouchání (Vrbková, 2017). Vše během diskuse ovlivňuje kvalitu komunikace žáků ve třídě. Často bývá na první místo stavěno to, jak o daném tématu žáci diskutují, než to, jaké téma je předmětem diskuse. I pro diskusi se dají stanovit pravidla, např. Argumentuj, ale nepřesvědčuj. Nevysmívej se, ale pomáhej a vysvětluj. Můžeme se kamarádit, i když máme odlišné názory atd. V průběhu nejen diskuse je třeba dbát na komunikační návyky. Při důsledném dodržování návyků se komunikace mezi žáky významně zkvalitní. Mezi velké umění patří diskusi uzavřít, ale doporučuje se nechat diskusi otevřenou a nedělat závěry (Vrbková, 2018).

5.8.6 Řešení problémů

Metoda řešení problémů spadá do aktivizujících metod a zároveň je označována jako jedna z heuristických metod, kdy je cílem rozvíjet aktivní a tvořivé osobnosti. Žák si tak poznatky osvojuje samostatně. Učitel informace nesděljuje, spíše žáky usměrňuje a zpočátku pomáhá a radí. Právě metoda řešení problémů, někdy označována jako problémové učení, je považována za jednu z nejefektivnějších strategií. Je zde nastolen určitý problém, který žáci řeší aktivním zkoumáním a učí se tak ze svých úspěchů ale i neúspěchů (Maňák, 2003).

5.8.7 Situační metody

Na metodu řešení problémů navazují situační metody, které zahrnují skutečné problémy ze života a nutnost se s nimi vypořádat, což vyžaduje úsilí a rozhodování. Výhodou těchto metod je sociální učení, zaměřenost na praxi či aplikace poznatků. Nevýhodou je časová a materiální náročnost (Maňák, 2003).

5.8.8 Inscenační metody

Řešení problémů a hraní rolí se prolíná v inscenačních metodách. Dochází zde k sociálnímu učení v modelových situacích, při nichž jsou žáci samotnými aktéry. Žáci si tak pomocí prožitku osvojují vhodné chování a jednání. Zpočátku při nezkušenostech žáků s touto metodou se využívá např. hraní rolí ve dvojicích (Maňák, 2003).

5.8.9 Didaktické hry

Hra je specifická aktivita, která nás provází již od raného vývoje evolučního procesu. Hry podporují aktivitu a samostatnost žáků a vedou je k tvořivosti (Maňák, 2003). Dle Čapka (2010) nemusí hra nutně znamenat pouze herní činnost, ale můžeme do ní zahrnout i např. projekty, zábavné úkoly či týmové aktivity, které se odehrávají v pozitivní atmosféře. Vrbková považuje hru jako jeden z prostředků třídnických hodin k dosažení stanovených cílů. Ne každá třídnická hodina musí nutně obsahovat hru. Pokud po hře nenásleduje její vytěžení, např. diskuse na dané téma, jedná se pouze o trávení volného času se třídou, nikoliv práce se třídou. Každá třída reaguje na zvolenou hru a aktivitu jinak. Nemůžeme přepokládat úspěch v jiné třídě se

stejnou aktivitou či hrou. I když se hra začne vyvíjet jinak, je třeba pracovat s daným okamžikem (Vrbková, 2017). Plummer (2018) navíc dodává, že jelikož mají hry daný začátek a konec a jasně vymezená pravidla, mohou tak žáci pocítit bezpečné prostředí a předvídatelnost. Šimanovský upozorňuje na to, že se však někdy může stát, že během hry nastane nějaký problém, na což musíme být připraveni reagovat. Díky hře také můžeme více poznat svět dítěte či poznat dítě jinak a můžeme tak zjistit, že jsme se v něm spletli (Šimanovský, 2012).

5.8.10 Mindfulness techniky

Stehlíková vidí jako podstatu mindfulness, což můžeme přeložit jako všímavost, být si vědom či být pozorný, všímavý a vnímavý k tomu, co se děje právě nyní v daném okamžiku okolo. Jednoduše řečeno se jedná o specifický způsob vnímání, který díky technikám umožňuje pracovat s vlastní pozorností. Mindfulness má vliv na snižování stresu, úzkosti a napětí. Zpočátku byly techniky mindfulness používány především v oblasti medicíny, dnes se však rozšiřují i do oblasti školství a vzdělávání. Podporují pozornost, soustředění i paměť při samotném procesu učení a podněcují prožitek. Znamená to také, že si jedinec dopřává chvíli klidu a ticha, kdy pouze pozoruje, vnímá a všímá si, což vede k uvolnění napětí, zklidnění a zlepšení nálady. Vzniká tak vhodné prostředí pro efektivní učení. Některé techniky možná i využíváme v praxi a ani si to neuvědomujeme, např. práce s dechem (předmět na břicho a pozorujeme pohyb s nádechem a výdechem), body scan (postupné uvědomování si svého těla) nebo i teploměr (škála hodnocení vlastních emocí) (Stehlíková, 2017). Snelová upozorňuje, že dětem neupřeme jejich přirozenou zvědavost, všímavost a žití přítomným okamžikem. Ovšem v dnešní době jsou často zaměstnávání různými aktivitami a často pak rychle ztratí koncentraci, jsou neklidné a unavené. Právě cvičení mindfulness je určené pro děti, které potřebují zklidnit mysl a utřídit myšlenky. Techniky zároveň pomáhají dětem porozumět svým emocím a naučit se s nimi pracovat (Snelová, 2016). Plummer (2018) dodává, že schopnost dítěte zaměřit svou pozornost je ovlivněno vývojem dítěte a faktory, které během vývoje na dítě působí a také na prostředí, ve kterém vyrůstá.

5.8.11 Relaxace

Dle Peretti vést děti k relaxaci znamená ukázat jim, že v životě nemusí být stále v pohybu. Relaxovat znamená cítit se dobře a pracovat se svými představami. Z počátku je třeba s dětmi začít relaxovat v kratších intervalech, později dobu prodlužovat (Peretti, 2017).

5.9 Pravidla při třídnických hodinách

Cangelosi (1994) označuje pravidla třídy jako formální prohlášení třídy, kdy se stanoví vyžadované a zakazované chování. Fialová upozorňuje, že právě při třídnických hodinách bývá čas a prostor pro vytváření pravidel třídy. Na vytváření pravidel by se měli podílet sami žáci, jelikož je větší pravděpodobnost, že daná pravidla budou dodržovat. Důležité je si se žáky promluvit na začátku o tom, proč mají pravidla a jejich dodržování smysl. Pravidla by měla být formulována co nejvíce konkrétně a pozitivně. Zároveň je lepší mít spíše menší počet daných pravidel. Fungování pravidel podporuje jejich zviditelnění (např. nástěnka), oceňování za jejich dodržování a společná pravidelná revize daných pravidel (Fialová, 2017).

5.10 Třídnické hodiny a primární prevence

V roce 2019 schválila vláda dokument „Národní strategie primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže“ a to na dobu 9 let. Tento dokument vychází z předchozí strategie z let 2015 – 2018 a jedná se o strategický dokument MŠMT (MŠMT, 2019). Dále MŠMT vydalo metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů. Jako princip této prevence je zde uvedena *výchova k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládání zátěžových situací osobnosti* (MŠMT, 2010, s. 2). Třídnické hodiny bych zařadila do nespécifické primární prevence, kam spadají *veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času, například zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání* (MŠMT, 2010, s. 2). Třídnická hodina může také spadat do minimálního preventivního programu, což je

konkrétní dokument školy zaměřený zejména na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a emočně sociální rozvoj a komunikační dovednosti. Tento program je zpracováván metodikem prevence na dobu jednoho školního roku (MŠMT, 2010, s. 3). Budinská (2018) uvádí, že i když MŠMT upouští od termínu „Minimální preventivní program“ a nahrazuje jej „Preventivní program školy“, v legislativě stále přetrvává.

Fialová popisuje, že samotný komunitní kruh podporuje soudržnost a sounáležitost třídy. Tato forma přispívá k rozvíjení sociálních dovedností žáků a přirozeně snižuje možnost konfliktů. Je proto označován jako dobrý nástroj v prevenci šikany a výskytu dalšího rizikového chování (Fialová, 2017). Ames (1992) navíc dodává, že pocit sounáležitosti napomáhá soustředit se na úkol, ztotožnit se s ním i ostatními. Pocit „patřím sem“ dává žákovi signál, že je důležitým a aktivním účastníkem daného vzdělávacího procesu. Již výše uvedený výzkum pro podporu sociálního a emocionálního učení studentů zahrnuje metaanalýzy školních univerzálních programů sociálního a emocionálního učení, které dávají rámec podpory kompetencí a rozvoje mládeže pro snížení rizikových faktorů a posílení ochranných mechanismů pro pozitivní přizpůsobení se v kolektivu. Učení se daným sociálním dovednostem poskytuje studentům možnost podílet se na klimatu třídy, školy a komunity a prožívat pocit sounáležitosti a zvýšenou motivaci (Durlak, 2011). Ve výše zmíněném výzkumu je v rámci článku *Teorie sebeurčení a podpora vnitřní motivace, sociálního rozvoje a pohody* uvedeno, že motivace a podpora vnitřní motivace má vliv na to, jak studenti přijímají hodnoty svých škol či normy svých tříd. Nízká podpora kompetencí, autonomie a vnitřně hodnot vede k neautentičnosti a odcizení se v kolektivu, což se projevuje nejenom tím, že studenti odmítají hodnoty a normy, ale i např. nízkou iniciativou zaměstnanců či dodržováním léčby pacientů (Ryan, 2000).

Skopalová uvádí, že součástí některých škol v rámci zaměstnanců, kteří se podílejí na tvorbě klimatu školy, jsou školní psycholog, školní metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog a v malých případech sociální pedagog. Jedná se o poradenský systém v rámci základních škol tvořený pedagogickými zaměstnanci, tedy tzv. školní poradenské pracoviště. Povinností každé školy je mít metodika prevence a výchovného poradce. S lidmi na těchto pozicích může třídní učitel spolupracovat nejen při vedení třídnických hodin v rámci plánování obsahu či samotné účasti daných pedagogů na hodině (Skopalová, 2015).

- **Školní psycholog** poskytuje konzultace, dále činnosti metodické a informační a to ve spolupráci s žáky, zákonnými zástupci i pedagogy. Může se tak i podílet na preventivní práci ve třídě čili být na třídnických hodinách. O tom, zda je školní psycholog součástí školy, rozhoduje ředitel dané školy. Palová a Šmahaj (2020) ve výzkumné studii, které se zúčastnilo 73 dotazovaných školních psychologů, uvádí, že dle odpovědí z předložené nabídky aktivit školní psychologové realizují třídnické hodiny až jako osmou aktivitu v pořadí.
- **Školní metodik prevence** je zaměstnancem školy a koordinuje prevenci rizikového chování na škole. Jeho náplní práce je tvorba a realizace preventivních programů ve školním prostředí (Skopalová, 2015). Knotová upřesňuje, že metodikem prevence na škole může být kterýkoliv učitel dané školy, který má příslušnou kvalifikaci ze specializačního studia. Daný učitel má nárok na příplatek, nesnižuje se mu však vyučovací povinnost (Knotová, 2014).
- **Výchovný poradce** zajišťuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Může se stát, že výchovný poradce pracuje se třídním kolektivem, i když to není přímo dané legislativou. Výhodou je, že se s žáky setkává při řešení výukových či výchovných problémů, a navazuje tak s nimi vztah (Knotová, 2014). Čapková v rámci své závěrečné práce na téma *Vedení třídnických hodin výchovným poradcem na 1. stupni ZŠ* zjišťovala, zda jsou efektivní třídnické hodiny, které vede ona sama v roli třídní učitelky a zároveň výchovné poradkyně. Třídnické hodiny realizovala jednou za měsíc místo předmětu výtvarné výchovy. Ze svého pohledu výchovné poradkyně jí hodiny přišly efektivní, jelikož věděla, jak s kolektivem pracovat a právě třídnické hodiny jí k tomu dávaly prostor. Za velkou výhodou považuje i to, když třídnickou hodinu vede třídní učitel, jelikož žáci učitele dobře znají a naopak on zná je (Čapková, 2020). Nevýhodou výzkumu v rámci diplomové práce Čapkové je to, že jej realizovala pouze se svou pátou třídou, tudíž mohou být postřehy subjektivní a dané výsledky nelze zobecnit.
- Obor sociální pedagogika spadá do resortu Ministerstva práce a sociálních věcí. V oblasti školství není pozice **sociálního pedagoga** dána legislativou, tudíž může působit jako pedagogický pracovník pouze v případě, že vykonává jednu z funkcí vychovatele, pedagoga volného času či asistenta pedagoga (Nováková, 2015).

6 Inspirace a zdroje pro aktivity

V průběhu zpracovávání diplomové práce se mi do rukou dostaly velmi zajímavé knihy či zdroje, které jsou plné inspirativních aktivit nejen pro třídnické hodiny. Zde uvádím alespoň některé z nich a k nim stručné informace.

6.1 Internetové zdroje

6.1.1 Odyssea

Na webových stránkách občanského sdružení Odyssea jsou volně přístupné metodiky, které obsahují i podrobně popsané aktivity. Spolek Odyssea spolupracuje se školami především v oblasti primární prevence, sociální a osobnostní výchovy a práce s třídními kolektivy. Mimo jiné pořádá i kurzy a programy pro učitele a žáky (Koutecký, 2020).

- **Třídnické hodiny: Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy**, autor: Michal Dubec – Jedná se o volně přístupnou metodiku na internetu, kde je na začátku popis třídnických hodin a poté je metodika doplněna o zásobník aktivit. Mimo jiné metodika uvádí i typy činností (viz Obrázek 1), činnostní metody, strukturu hodin a rozvržení témat. Aktivity jsou zde děleny na úvodní aktivity, aktivity dle témat třídnických hodin atd. (viz *Obrázek 2*) (Dubec, 2007).
- **Poznáváme své spolužáky: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy, Poznávání lidí**, autor: Soňa Hermochová – Jedná se o publikaci určenou do osobnostní a sociální výchovy, ovšem aktivity z ní lze využít i při třídnických hodinách. Jedná se opět o popis tématu a následně podrobný popis jednotlivých aktivit. K aktivitám jsou např. i připravené dotazníky či pracovní listy (viz *Obrázek 3*) (Hermochová, 2007).
- **Zásobník metod používaných v OSV**, autor: Michal Dubec – V publikaci, která je dostupná online, jsou popsané metody, s nimiž lze při třídnických hodinách pracovat. Daná metoda je vždy stručně charakterizována, je popsán i její účel a následně konkrétní využití dané metody (viz *Obrázek 4*) (Dubec, 2007).

6.1.2 Projekt – Tvorba systému modulárního vzdělávání v oblasti sociálně patologických jevů

- **Metodika vedení třídnických hodin**, autor: Lenka Skácelová – Jak již název napovídá, jedná se o jednu z metodik pro vedení třídnických hodin. Na úvod je zde popsán smysl třídnických hodin a zavádění pravidel. I zde jsou uvedené aktivity tříděné dle kritérií, např. aktivizační hry, kooperativní hry, sebepoznání, hry zaměřené na komunikaci (viz. *Obrázek 5*) atd. (Skácelová, 2012).

6.2 Knihy

Publikací pro práci se třídou či s nabídkou aktivit je nepřehledné množství. Zde uvádím příklady publikací, z nichž jsem čerpala při psaní diplomové práce a které mi přišly zajímavé.

- **Děti a sociální dovednosti**, autor: Anne Kooijman - Na úvod je v této knize popsán proces socializace i sociální dovednosti. Poté jsou zde oblasti jako např. Jak se seznámíš s novými kamarády? Co uděláš, když se chceš přidat k ostatním? atd. Každá kapitola začíná příběhem dítěte, poté obsahuje úvod (viz *Obrázek 6*), návrhy do diskuse a možnosti využití kvarteta „Bezva parťák“, které lze ke knize dokoupit.

- **Aktivní naslouchání při vyučování**, autor: Jana Palenčářová - V knize je popsána verbální komunikace, umění naslouchat na 1. stupni ZŠ a poté jsou zde uvedeny komunikační aktivity pro nácvik naslouchání. U každé aktivity je uveden cíl, pomůcky, postup, příklad a někde i poznámka např. obměny, co je vhodné atd. (viz *Obrázek 7*).

- **Klidně a pozorně jako žabka**, autor: Eline Snelová - Kniha se týká techniky mindfulness, kdy je na úvod technika v knize popsána a vysvětlena. Jsou zde oblasti např. Přesuň pozornost z hlavy dolů do těla, Jak zvládat nepříjemné pocity atd. Součástí knihy je i CD se cvičeními. Na úvod jsou vždy popsány pocity a příklady ze života autorky. Následně jsou přiřazena ke kapitole cvičení z CD, která jsou určena pro děti v určitém věkovém rozmezí (viz *Obrázek 8*). Nechybí ani další tipy na to, co lze dělat i doma.

- **Hry pro rozvoj všímavosti**, autor: Deborah M. Plummer - Tato kniha je rozdělena na dvě části. První část se týká popisu např. pozornosti a všímavosti u dětí, všímavé hry či efektivity. Druhá část je věnována aktivitám. U každé aktivity je

uvedena nejnižší věková hranice, čas, zda je vhodná pro větší či menší skupiny, míra mluvení a i jaký prvek, dovednost a schopnost aktivita rozvíjí (viz *Obrázek 9*).

- **Děti a emoce: Učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity**, autor: Vojtěch Černý – Úvodem je vysvětleno, co jsou to emoce, jak děti emoce prožívají a proč je důležité, aby se učily jim porozumět. Následně jsou emoce a pocity rozdělené do kapitol např. Změna, překvapení a zvědavost; Kamarádství, přátelství a láska atd. (viz *Obrázek 10*). Na úvod je píseň či říkanka, dále příběh a poté otázky v sekci „Povídáme si“ a dále jsou tam aktivity či povídání k tématu.

- **Hry pomáhají s problémy**, autor: Zdeněk Šimanovský – Tato kniha je dělena do kapitol dle toho, co je pro dítě specifické, např. Dítě uzavřené, Dítě vzdorovité, Dítě přecitlivělé atd. V každé kapitole je popis dítěte dle názvu kapitoly, poté jsou popsány projevy, předsudky a co nedělat, příčiny a vhodné formy přístupu. Za každou kapitolou následují hry, kde je i uvedeno, co rozvíjejí a pro jaký věk jsou vhodné (viz *Obrázek 11*).

- **Relaxační desetiminutovky: Aktivity ke zklidnění dětí**, autor: Nathalie Peretti – V úvodu této knihy jsou uvedeny možnosti uvolňování těla např. pomocí pohybu či dotykem. Následně jsou uvedena různá cvičení, např. říkanky, aktivity s míčem atd., kdy je možné využívat i uvolňování těla. Je zde popsáno, kde lze dané cvičení provádět a poté je tam přímo text určený k čtení pro cvičící, např. „Představ si, že jsi strom.“ (viz *Obrázek 12*).

6.3 Periodika

Stejně jako je tomu u knih, je i celá řada periodik, které obsahují inspirativní podklady pro realizaci třídnických hodin. Opět uvádím ty, s nimiž jsem se během zpracovávání diplomové práce setkala a které mě zaujaly.

- **Třídní učitel a vedení třídy** – Jedná se časopis, který vychází čtyřikrát ročně a je určen převážně pedagogům. Vedle odborných článků obsahuje časopis i inspiraci pro práci se třídou včetně aktivit. V každém vydání již od roku 2017 je seriál na téma Třídnické hodiny, kde je popsáno např. jak pracovat s cíli, vybírání her a technik či práce s pravidly atd. (viz *Obrázek 13*) Nechybí zde ani aktivity a to např. určené právě pro práci s třídním kolektivem (viz *Obrázek 14*).

- **Prevence** – Tento časopis vychází také čtyřikrát ročně a věnuje se tématům nejen primární prevence. I když časopis neobsahuje přímo příklady aktivit, jsou zde podrobně rozpracovaná různá témata, např. Emoce a práce s nimi ve třídě.
- **Rodina a škola** – Tento časopis vychází jednou za měsíc a je zaměřen na širší populaci. Každý si zde najde své, širší veřejnost aktuální dění v oblasti školství, rodiče informace či zajímavé rozhovory a pedagogové inspiraci do výuky (viz *Obrázek 15*).

7 Popis výzkumné části

V této části detailněji popisuji cíle, metody a zpracování výzkumu.

7.1 Cíle výzkumu

Jako hlavní cíl jsem si zvolila zjistit pohled učitelů a žáků na třídnické hodiny tj. jak dané hodiny vnímají a zda jsou pro ně přínosné.

Mezi dílčí cíle jsem zařadila:

- Vytyčené cíle hodin a dosažení cílů
- Délka přípravy třídnické hodiny
- Inspirace pro aktivity třídnických hodin
- Pozorované změny související s třídnickými hodinami
- Metody využívané při třídnických hodinách
- Učební styly a interakční styly učitelů
- Rozhovor s řediteli – Proč mají na škole třídnické hodiny?

7.2 Charakteristika místa výzkumu a zkoumaného souboru

Pro výzkum jsem zvolila dvě školy, které mají třídnické hodiny pravidelně dané v rozvrhu. V případě obou škol se jedná o školy plně organizované. Celkem jsem tedy získávala data ze dvou 2. ročníků a ze dvou 5. ročníků. V případě dotazovaných učitelek se vždy jednalo o třídní učitelky daných tříd, ve kterých vedly TH. Ředitelé, se kterými jsem vedla rozhovor, byli ředitelé škol, na kterých jsem absolvovala náslech TH.

7.3 Metody sběru dat

7.3.1 Pozorování

Každou třídu jsem navštívila na třídnické hodině a použila jsem tak metodu pozorování. Pozorování bylo, dle popisu Chrásky (2007), krátkodobé v rámci jedné vyučovací hodiny, přímé v rámci dané třídy a extrospektivní. Jelikož všichni přítomní znali mou totožnost a v rámci pozorování jsem se málo zúčastňovala, byla jsem dle definice Hendla pozorovatel jako účastník. Dle Hendla šlo o pozorování nezúčastněné a strukturované, což znamená, že probíhala minimální interakce mezi mnou jakožto pozorovatelem a pozorovanými. V průběhu jsem si dělala záznam třídnické hodiny

(viz *Příloha 7*), tudíž zde nebylo tak velké ovlivnění citovou angažovaností (Hendl, 2005). Předem jsem si také zvolila pozorované kategorie čili jevy, tudíž se jednalo o strukturované pozorování (Gavora, 2000).

7.3.1.1 *Pozorované kategorie*

- Téma hodiny – vypořádané téma versus zmíněné učitelem
- Metody využití při hodině – dle autorů Maňáka a Švece
- Cíle hodiny – shoda s vypořádanými cíli a zmíněnými učitelem v rozhovoru
- Spolupráce a aktivita žáků
- Vzájemné naslouchání žáků
- Rozdíly ve vedení učitelů (vyučovací styl a interakční styl)

7.3.1.1.1 *Spolupráce a aktivita žáků*

Při určování míry spolupráce a aktivity jsem vycházela ze studie o angažovanosti žáků a z rozdělení aktivity dle Maňáka a vytvořila jsem si pro pozorování 5 stupňů spolupráce a aktivity žáků. Daná empirická studie byla zaměřená na žáky druhého stupně a autoři studie, Šed'ová a Švaříček, pracují s pojmem angažovanost, což popisují jako zvýšené úsilí žáků. Také zmiňují angažovanost receptivní (soustředěnost, pozornost atd.) a produktivní (ochotu odpovídat, zapojování se žáka) (Šed'ová, 2010). Maňák rozlišuje aktivitu vynucenou, navozenou, nezávislou a angažovanou (Maňák, 1998).

- Velmi dobrá = úplná angažovanost, tj. snaha o plnění pokynů učitele v co největší míře, sledování výkladu učitele, časté hlášení se žáků, pokládání otázek ze strany žáků v případě zájmu, aktivní zapojení se do aktivit, soustředěnost na činnosti atd. Projevuje se tedy receptivní i produktivní angažovanost ve zřetelné a pozorovatelné míře.
- Dobrá = nezávislá aktivita – vlastní zájem žáka, tento stupeň se vyznačuje zapojením do aktivit, soustředěním na činnosti, plněním pokynů a sledováním výkladu, ovšem míra aktivity je nižší, méně pozorovatelná.
- Pasivní = navozená aktivita – zapojení pouze na pokyny učitele, výrazně nápadná motivace ze strany učitele

- Nepřiměřená = vynucená pozornost - nucení k aktivitě ze strany učitele, žák nereaguje aktivitou na pokyny ani se neangažuje při společných činnostech, míra aktivity je téměř nepozorovatelná.
- Neuspokojivá = žák se nesoustředí na společné činnosti, dělá aktivity svého zájmu a narušuje tak běh společných činností.

7.3.1.1.2 *Vzájemné naslouchání žáků*

Pro pozorování vzájemného naslouchání žáků jsem si s pomocí knihy „Aktivní naslouchání při vyučování“, stanovila 5 stupňů. Vycházela jsem z popisu autorky Palenčářové, avšak kvůli pozorování jsem si 5 stupňů upravila.

- Velmi dobré = aktivní naslouchání, kdy žák stabilizuje svou pozornost a naslouchá zúčastněně, např. neskáče do řeči, čeká na předání slova, zapojí se do rozhovoru či diskuse, probíhá naslouchání tělem, žák povzbuzuje druhé k projevu, respektuje názor druhých, dává prostor ostatním, dokáže projevit uznání, aktivní naslouchání všech žáků.
- Dobré – žák se např. málokdy zapojí do rozhovoru či diskuse, poskytuje stručnou či žádnou zpětnou vazbu, ovšem naslouchá řeči těla či výrazem tváře, reaguje pozitivně na pokyny.
- Pasivní naslouchání, kdy žák např. neposkytuje zpětnou vazbu či poskytuje monotónní odpověď, nereaguje ani pohybem těla či výrazem tváře.
- Nepřiměřené – žák např. dělá jiné činnosti při naslouchání, vyhýbá se očnímu kontaktu a dívá se okolo, čeká na možnost vyjádřit se bez vnímání projevu druhých, kritizuje názory druhých.
- Neuspokojivé – žák např. dělá jiné činnosti při hromadné aktivitě, vyrušuje ostatní, přerušuje mluvčího či dokončuje myšlenky druhých, nerespektuje druhé (Palenčářová, 2006).

7.3.2 **Dotazníky**

V závěru třídnické hodiny jsem dávala žákům k vyplnění dotazníky vlastní konstrukce. Ještě dříve, než jsem třídnickou hodinu dané třídy navštívila, museli žáci odevzdat informovaný souhlas rodičů (viz *Příloha 1*). Dotazník pro 2. třídu (viz *Příloha 2*) byl tvořen pěti otázkami a lišil se v tom, že jsem otázky žákům četla (viz *Příloha 3*)

a žáci označovali své odpovědi pomocí škál, pouze v závěrečné otázce se rozepisovali. Dotazník pro žáky 5. tříd (viz *Příloha 4*) byl tvořen devíti otázkami a místo škál zde žáci známkovali pomocí pěti stupňů stejně, jako se používá klasifikace ve škole.

7.3.3 Rozhovory s vyučujícími a řediteli

Rozhovor s vyučujícími, kteří vedli dané třídnické hodiny, jsem se snažila provést v nejbližší době po dané hodině. Pro rozhovor jsem si předem zvolila otázky a jejich pořadí (viz *Příloha 5*), tudíž se jednalo o strukturovaný rozhovor (Chráška, 2007). Rozhovory jsem si nahrávala a poté přepisovala. Stejně tak jsem postupovala u rozhovorů s řediteli (viz *Příloha 6*).

7.4 Analýza získaných dat

V průběhu pozorování jsem si zaznamenávala průběh třídnické hodiny a zároveň jsem si členila poznámky do pozorovaných kategorií. Dané kategorie jsem zpracovávala statisticky v programu Microsoft Excel.

V dotazníku jsem otázky se škálami a známkováním zpracovávala pomocí statistiky. Pro otevřené otázky jsem použila otevřené kódování, kdy se dle kódovacího klíče zjištěné jevy dělí do kategorií (Vojtíšek, 2012).

Při zpracovávání rozhovorů jsem použila kódování a techniku transkripce, kdy se nemusí zachovávat celý text, jelikož myšlenky jsou obsažené v jiných částech textu (Hendl, 2005).

8 Výsledky výzkumné části

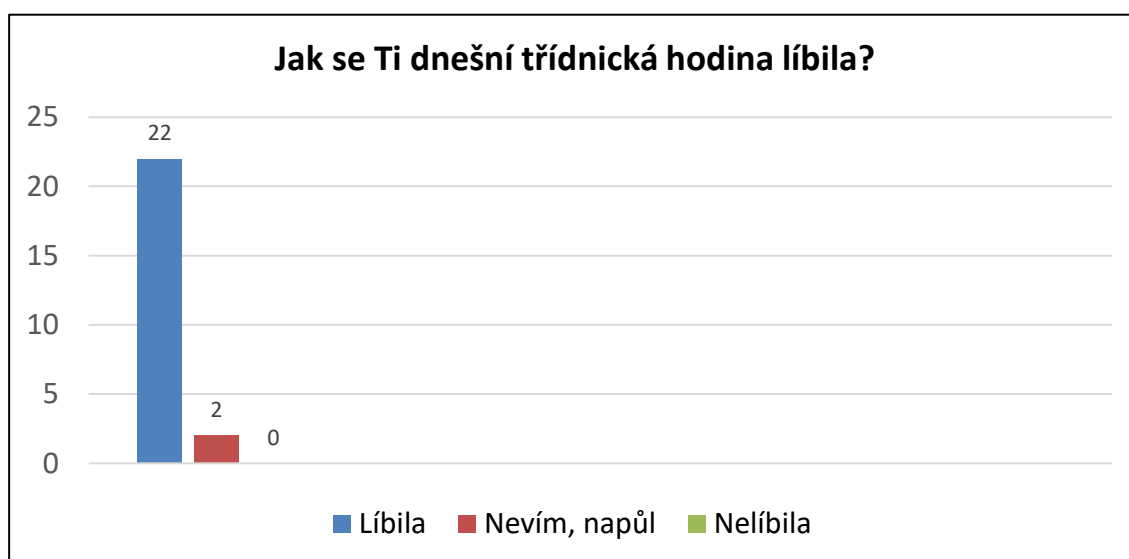
V popisu výzkumu jsem si třídy pro přehlednost označila - druhé třídy jsou označeny jako 2A, 2B, paté třídy jako 5A, 5B. Dané označení neodpovídá skutečnosti kvůli zachování anonymity žáků i učitelek daných tříd. Odpovědi dotazovaných učitelek jsou zahrnuty v popisech jednotlivých grafů a tabulek v návaznosti na odpovědi žáků.

8.1 Třída 2A

Třída 2A má třídnické hodiny jednou týdně pevně v rozvrhu.

8.1.1 Odpovědi žáků

Na třídnické hodině bylo přítomno 24 žáků. 22 žáků hodnotilo konkrétní TH kladně, viz graf 1 a stejný počet žáků označili třídní kolektiv jako dobrý, viz graf 4. 21 žáků odpovědělo, že je hodiny baví a z toho 12 žáků TH baví hodně, viz graf 2. V dané třídě označilo maximum naslouchání při hodině 11 žáků, viz graf 3. 9 žáků si z hodiny odnáší příběh, viz tabulka 1. Hodnocení hodiny z pohledu paní učitelky a z pohledu žáků se v tomto případě shodovalo.



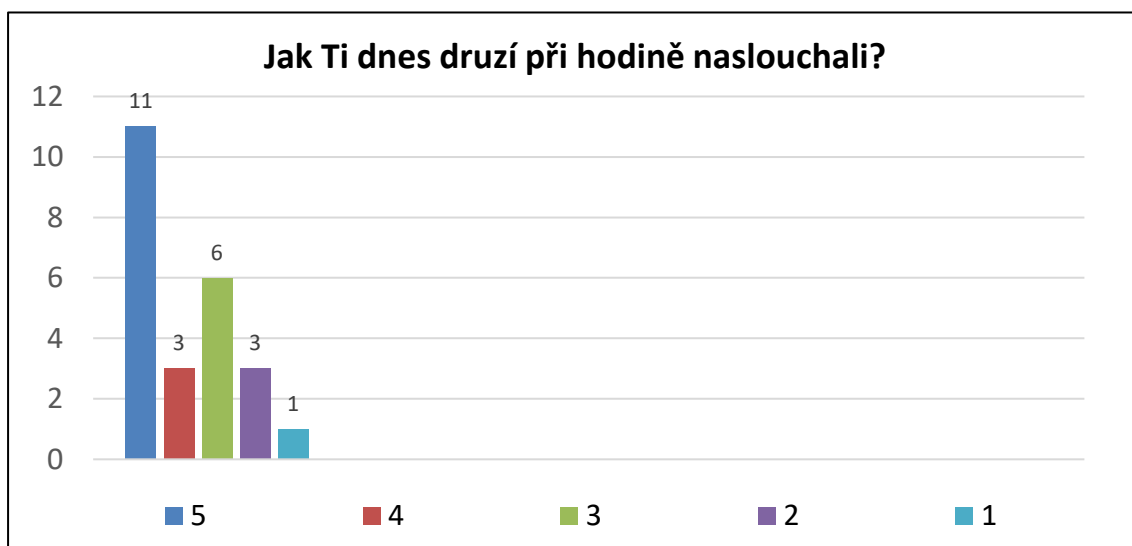
Graf 1 - Hodnocení dané třídnické hodiny ve třídě 2A

Graf 1 udává, jakého smajlíka žáci označili, aby uvedli, zda se jim hodina líbila nebo ne. 22 žáků odpovědělo, že se jim daná třídnická hodina líbila. 2 žáci označili prostřední hodnotu ve vztahu k dané třídnické hodině. Z odpovědí vyplývá, že danou TH hodnotili žáci kladně. Názor žáků se shoduje s odpovědí paní učitelky, která uvedla, že se daná TH povedla. Dle paní učitelky se podařilo žáky zaujmout, dobře reagovaly a užily si ji.



Graf 2 - Vztah žáků k TH ve třídě 2A

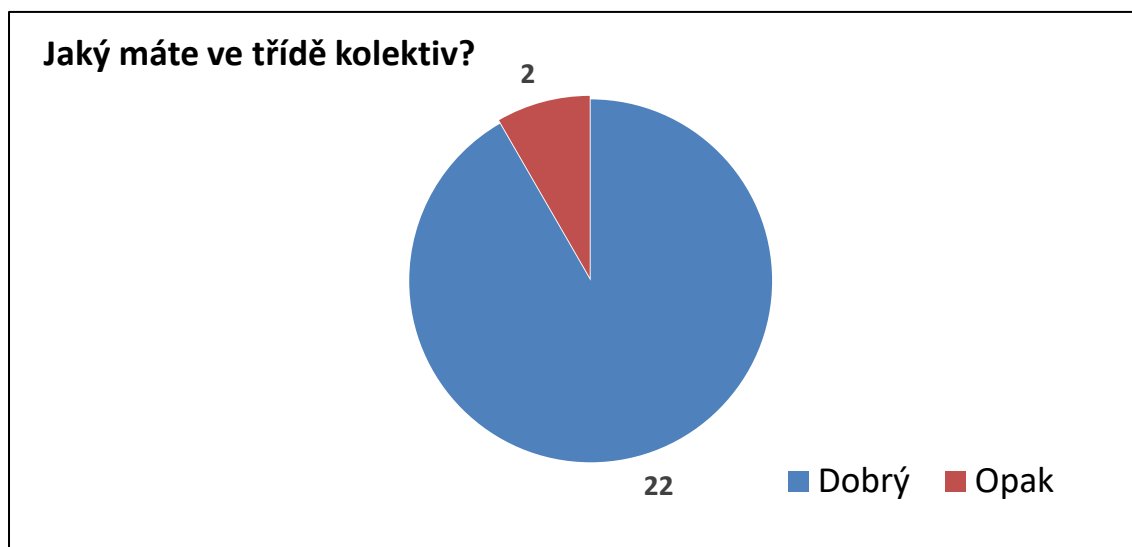
Z grafu 2 můžeme vyčíst, zda žáky baví třídnické hodiny. 12 žáků odpovědělo, že je třídnické hodiny baví hodně, 9 žáků třídnické hodiny baví a 3 žáci označili střední škálu „jde to“. Žádný z žáků neoznačil odpověď, že ho třídnické hodiny nebaví, viz graf 1. I z pohledu paní učitelky jsou TH důležité, protože je čas si s dětmi popovídat na jejich téma. Za výhodu považuje čas, který si vzájemně s žáky mohou dát a uvádí, že vždy nemusí být daný cíl hodiny.



Graf 3 – Vnímání vzájemného naslouchání ve třídě 2A

Graf 3 zobrazuje, jak žáci vnímali, že jim druzí naslouchají. 11 žáků označilo maximální počet čtverečků (tedy pět), 6 žáků označilo tři čtverečky, 3 žáci označili čtyři čtverečky, 3 žáci označili dva čtverečky a 1 žák označil pouze jeden čtvereček. Čím více vybarvených čtverečků, tím více druzí naslouchali. Z grafu tedy vyplývá, že necelá

polovina žáků vnímala ze strany druhých maximální naslouchání.



Graf 4 – Kolektiv ve třídě 2A

22 žáků označilo kolektiv ve třídě jako dobrý, pouze 2 žáci označili palec dolů, tedy opačný názor, viz graf 4. Vnímání žáků potvrzuje i popis kolektivu z pohledu paní učitelky. Ta daný kolektiv třídy 2A popisuje jako prima, kdy jsou děti k sobě vstřícné, milé a pomáhají si. Pro paní učitelku je příjemné být v tomto kolektivu. Změny kolektivu související s TH nemůže posoudit, jelikož děti mají TH od 1. třídy.

Tabulka 1: Přínos TH pro žáky 2 A

<u>Co si z dnešní hodiny odnášíš?</u>	
Příběh	9
Dobře se cítili	9
Hodina se líbila	3
Povídání o víkendu	1
Karty	1
Všechno	1
Nevím	1
Celkem odpovědí	25

Tabulka 1 ukazuje přehled odpovědí, co si žáci z dané TH odnášejí. Dle počtu odpovědí vidíme, že jeden žák uvedl 2 odpovědi. 9 žáků odpovědělo příběh, což zahrnuje i pohádku a čtení. 9 žáků odpovědělo, že se cítili dobře, což zahrnuje dobrý pocit a že se

cítili dobře s konkrétním člověkem. 3 žáci odpověděli, že se jim hodina líbila. Po 1 odpovědi bylo povídání o víkendu, karty, všechno a nevím. Cílem hodiny, dle paní učitelky, bylo ponaučení o pomoci druhým, což mělo být předáno prostřednictvím příběhu. To, zda si žáci odnáší z hodiny cíl zamýšlený učitelkou, nelze zcela jasně určit, jelikož nevíme, zda si žáci odnáší pouze příběh nebo i ponaučení, které z něho plyne.

8.1.2 Pozorování

Pro lepší přehled uvádím vypořizované kategorie ze třídy 2A v tabulce 2.

Tabulka 2: Vypořizované kategorie ve třídě 2A

Metody	Rozhovor Vyprávění Práce s obrázky
Spolupráce a aktivita	Velmi dobrá
Vzájemné naslouchání	Velmi dobré
Vyučovací styl	Facilitační
Interakční styl	Chápající učitel Pomáhající učitel

V tabulce 2 vidíme uvedené metody rozhovor, vyprávění a práci s obrázky. Dále zde můžeme vyčíst stupně spolupráce a aktivity, a vzájemného naslouchání žáků, které bylo velmi dobré. Dle vytyčených kategorií pro pozorování se při této hodině ve vedení učitelky objevil facilitační vyučovací styl a v interakčním stylu chápající a pomáhající učitel.

8.1.3 Závěr

Spolupráci a aktivitu žáků hodnotím jako velmi dobrou, tj. úplná angažovanost. Naslouchání taktéž, v čemž se s žáky neshodují, jelikož tam pouze 11 žáků označilo maximální stupeň naslouchání. Paní učitelce se jeví kolektiv jako dobrý, popisuje, že jsou k sobě děti vstřícné, milé a pomáhají si. Dané tvrzení je v souladu s odpověďmi žáků, kdy 22 žáků, kromě 2 žáků, označili kolektiv ve třídě jako dobrý. Cíle zmíněné paní učitelkou se shodují s vypořizovanými cíli, ovšem z odpovědi žáků není zcela jasné, zda si z hodiny odnáší zamýšlený cíl. V této TH byly využité výukové metody rozhovor a vzájemné sdílení, vyprávění, práce s obrázky jako projektivní metoda. Jako vyučovací styl učitele převládal facilitační styl, jelikož učitelka brala v potaz potřeby

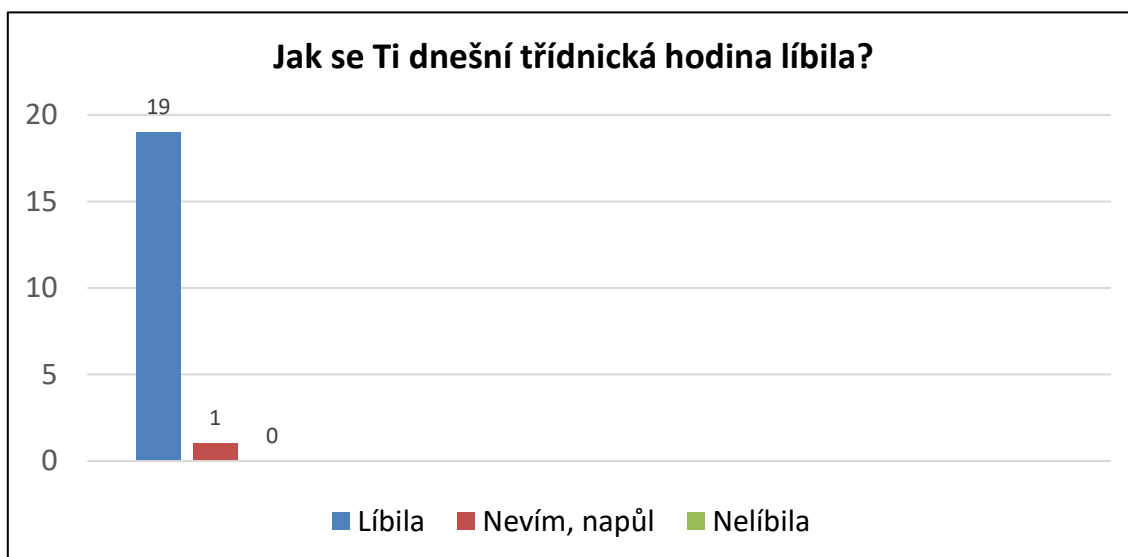
a zájmy svých žáků. V interakčním stylu se zde prolínal pomáhající a chápající učitel, což se projevovalo příjemnou a přátelskou atmosférou a tolerancí ze strany učitelky.

8.2 Třída 2B

Třída 2B má třídnické hodiny jednou týdně pevně v rozvrhu.

8.2.1 Odpovědi žáků

Na dané třídnické hodině bylo přítomno 20 žáků. 19 žáků hodnotilo konkrétní TH kladně, viz graf 5 a stejný počet žáků označili třídní kolektiv jako dobrý, viz graf 8.



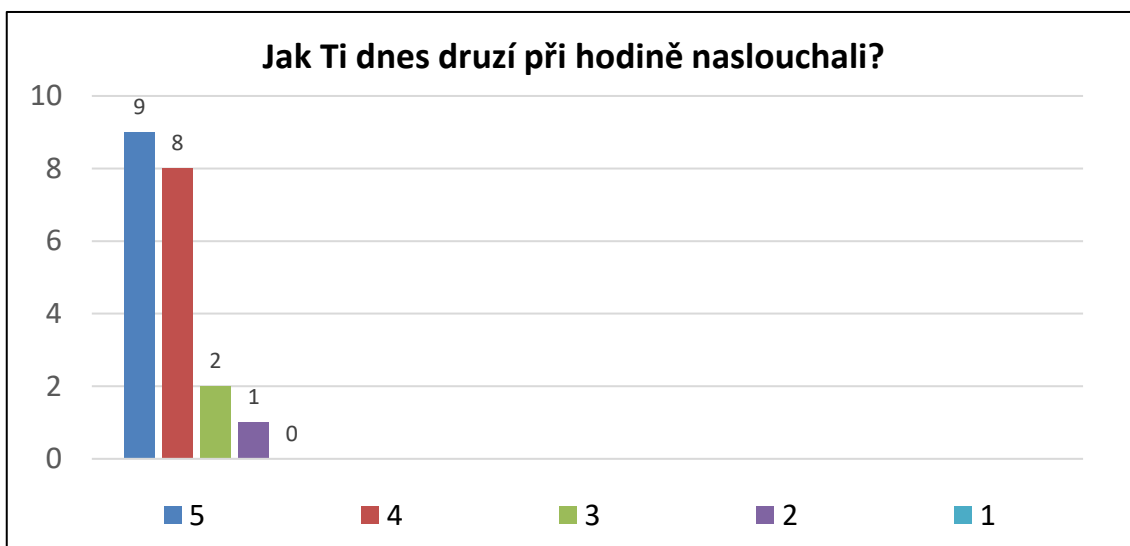
Graf 5 - Hodnocení dané třídnické hodiny ve třídě 2B

Graf 5 udává, jakého smajlíka žáci označili, aby uvedli, zda se jim hodina líbila nebo ne. 19 žáků odpovědělo, že se jim daná třídnická hodina líbila. 1 žák označil prostřední hodnotu ve vztahu k dané třídnické hodině. Z odpovědí vyplývá, že danou TH hodnotili žáci kladně. Názor žáků se shoduje s odpovědí paní učitelky, která hodnotí TH slovem dobrý. Dodává, že se žáci učí o sobě a o svých vlastnostech, což bylo téma dané TH. Dle paní učitelky se dařila domluva ve skupině i na vlastnostech ve skupině, což byl jeden z úkolů. Co hodnotí, jako že se nepodařilo, je to, že žáci jsou ještě příliš malí na pochopení některých vlastností.



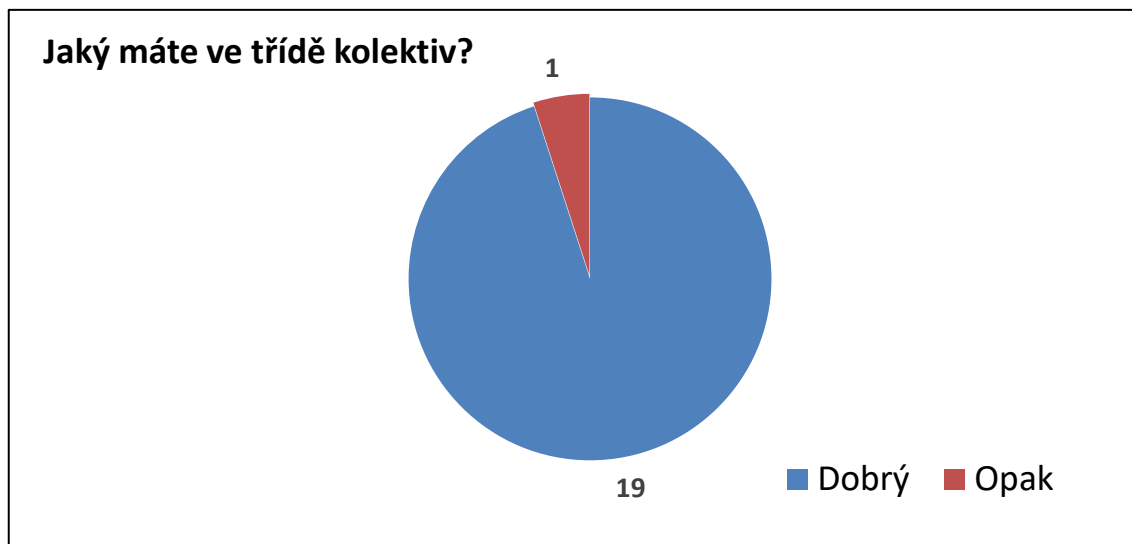
Graf 6 - Vztah žáků k TH ve třídě 2B

Z grafu 6 můžeme vyčíst, zda žáky baví třídnické hodiny. 14 žáků odpovědělo, že je třídnické hodiny baví hodně, 5 žáků třídnické hodiny baví a 1 žák označil střední škálu „jde to“. Žádný z žáků neoznačil odpověď, že ho třídnické hodiny nebaví. Z pohledu paní učitelky jsou TH důležité kvůli kolektivu. Dle paní učitelky to byla dříve hodina na vyřízení věcí či náhrada jiné hodiny, nyní je to možnost k vzájemnému vyřikání si problémů. Za výhodu TH považuje tvorbu kolektivu, za nevýhodu považuje nepovinnou účast žáků na této hodině, i když žáci ve většině případů na hodiny chodí.



Graf 7 - Vnímání vzájemného naslouchání ve třídě 2B

Graf 7 zobrazuje, jak žáci vnímali, že jim druzí naslouchají. 9 žáků označilo maximální počet čtverečků (tedy pět), 8 žáků označilo čtyři čtverečky, 2 žáci označili tři čtverečky a 1 žák označil pouze dva čtverečky. Z grafu tedy vyplývá, že ani ne polovina žáků dané třídy vnímala maximální naslouchání ze strany druhých. Při čemž druhá polovina žáků vnímala spíše menší naslouchání.



Graf 8 - Kolektiv ve třídě 2B

19 žáků označilo kolektiv ve třídě jako dobrý, pouze 1 žák označil palec dolů, tedy opačný názor, viz graf 8. Paní učitelka popisuje žáky třídy, že jsou, jací jsou, a říká, že nic není růžové. Kolektiv ve třídě popisuje tak, že se žáci dobře znají, dokážou si vše vyříkat a mluví spolu upřímně. Tím vším se jejich kolektiv buduje. Paní učitelka pozoruje změny v třídním kolektivu i mimo TH. Žáci se vzájemně poznávají a kamarádí se.

Tabulka 3: Přínos TH pro žáky 2B

Vlastnosti	9
Jací jsou ostatní	3
Dobry pocit	2
Novou paní učitelku	1
Zvědavost	1
Hodně zážitků	1
Nové kamarády	1
Hezký úsměv	1
?	1
Celkem odpovědí	20

Tabulka 3 ukazuje přehled odpovědí, co si žáci z dané TH odnášejí. 9 žáků odpovědělo vlastnosti, což zahrnuje své vlastnosti a znalost nových vlastností. 3 žáci odpověděli, že si odnáší to, jací jsou ostatní. Dobry pocit si odnáší 2 žáci. Po jednom žákovi si odnáší novou paní učitelku, zvědavost, hodně zážitků, nové kamarády a hezký úsměv. Jeden z žáků napsal do odpovědi otazník. To, co si žáci v největším počtu z hodiny odnášejí, odpovídá i cíli uvedeného paní učitelkou.

8.2.2 Pozorování

Záznam z pozorování ve třídě 2B v bodech můžeme vidět v tabulce 4.

Tabulka 4: Vypořované kategorie ve třídě 2B

Metody	Rozhovor Skupinová diskuse Sdílení
Spolupráce a aktivita	Velmi dobrá
Vzájemné naslouchání	Velmi dobré
Vyučovací styl	Facilitační
Interakční styl	Chápající učitel Učitel vedoucí žáky k zodpovědnosti

V tabulce 4 vidíme uvedené metody rozhovor, skupinová diskuse a sdílení. Dále zde můžeme vyčíst stupně spolupráce a aktivity, a vzájemného naslouchání žáků, které bylo velmi dobré. Dle vytyčených kategorií pro pozorování se při této hodině ve vedení učitelky objevil facilitační vyučovací styl a v interakčním stylu chápající učitel a učitel vedoucí žáky k zodpovědnosti.

8.2.3 Závěr

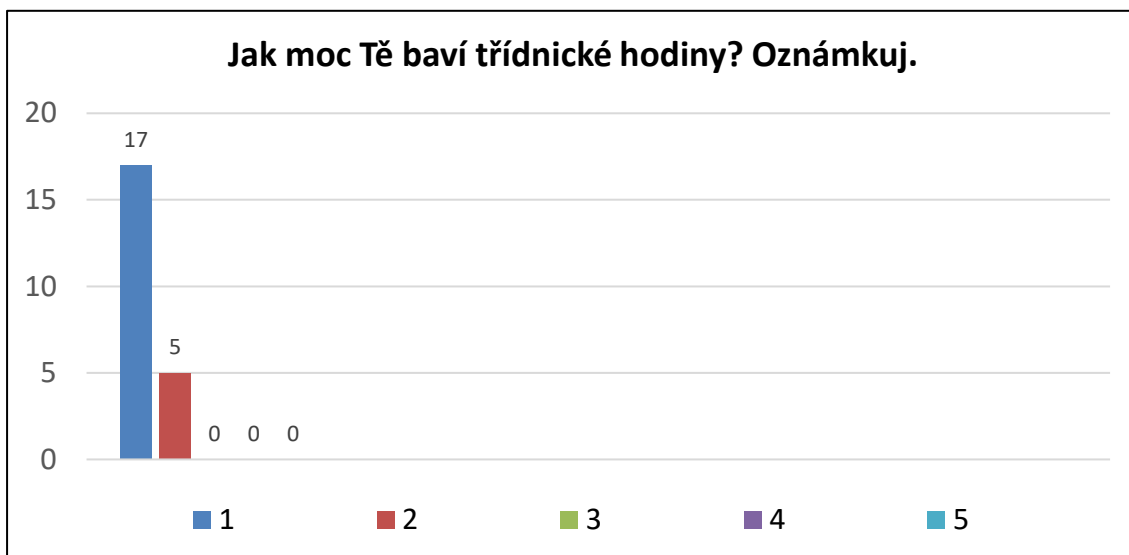
Spolupráci a aktivitu žáků hodnotím jako velmi dobrou, tj. úplná angažovanost, která byla dobře pozorovatelná. Naslouchání taktéž, což příliš nekoresponduje s odpověďmi žáků, jelikož pouze 9 žáků uvedlo na škále maximální naslouchání. Paní učitelka v odpovědích často zdůrazňuje budování a tvorbu kolektivu, při čemž odpovídala, že pozoruje změny k lepšímu. S tím souvisí i to, že všichni žáci až na jednoho označili kolektiv jako dobrý. Cíle zmíněné paní učitelkou se shodují s vyzorovanými cíli, dokonce si 9 žáků z hodiny odnáší vlastnosti, což byl nejenom cíl, ale i téma dané TH. Při této TH se objevily výukové metody rozhovoru, skupinové diskuse a sdílení. Jako vyučovací styl učitelky převládal facilitační styl, jelikož učitelka byla zaměřená na potřeby žáků. V interakčním stylu u dané paní učitelky převládal chápající učitel, který vede diskusi se svými žáky, a učitel vedoucí žáky k zodpovědnosti, kdy v tomto případě jde především o vedení žáků k podílení se na chodu třídy.

8.3 Třída 5A

Třída 5A má třídnické hodiny jednou týdně pevně v rozvrhu.

8.3.1 Odpovědi žáků

Na třídnické hodině bylo přítomno 22 žáků. 17 žáků udělilo známku 1, tudíž je třídnické hodiny ve větším počtu baví, viz graf 9. Žáci uvedli, že je na TH baví nejvíce hry a aktivity, viz tabulka 5. Až 15 žáků si v této třídě myslí, že jsou TH důležité. Ohledně naslouchání odpovídali žáci v této třídě poměrně různorodě, viz graf 12.



Graf 9 - Vztah žáků k TH ve třídě 5A

Z grafu 9 můžeme vyčíst, jakou žáci udělili známku u otázky, jak moc je baví třídnické hodiny. 17 žáků udělilo známku 1, 5 žáků známku 2. Známky 3, 4, 5 neudělil žádný z žáků.

Tabulka 5: Co se žákům 5A na TH líbí

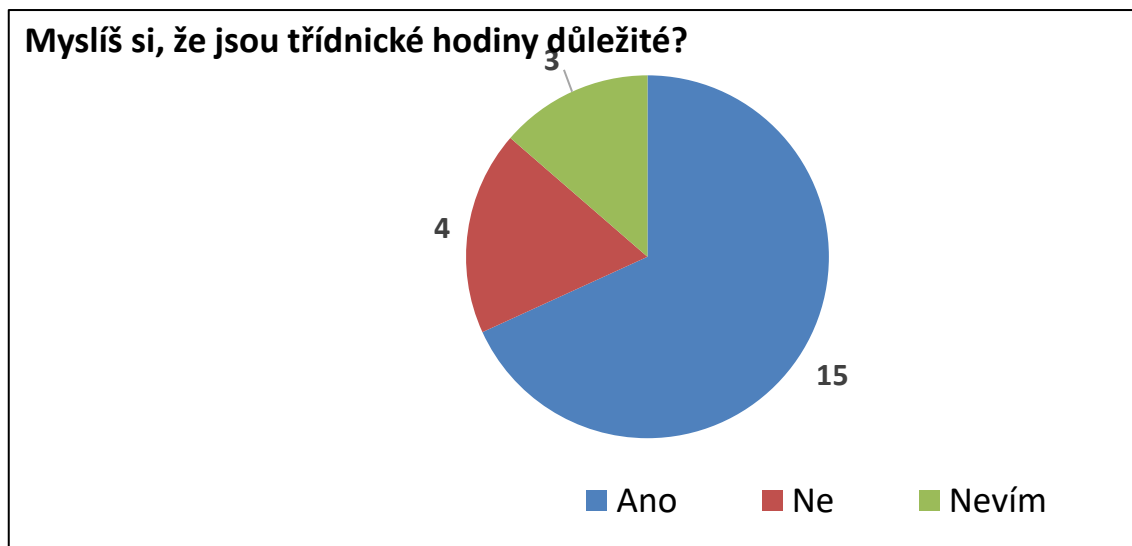
Hry , aktivity	14
Odpočinek	5
Povídání si	4
Neučíme se	3
Více se poznáme	1
Celkem odpovědí	28

Tabulka 5 uvádí souhrn odpovědí žáků na otázku, co se jim na třídnických hodinách líbí. Někteří z žáků uvedli více odpovědí. 14 žáků odpovědělo hry, což zahrnuje i konkrétně uvedené hry v dané TH, či aktivity. 5 žáků uvedlo, že si mohou odpočinout. 4 žáci uvedli, že se jim líbí povídání si, což zahrnuje např. i sdílení toho, co dělali o víkendu. 3 žáci uvedli, že se jim líbí to, že se neučí, což zahrnuje i hodiny bez testu. 1 žák uvedl, že se lépe poznají. 14 žáků nevedlo v odpovědi odůvodnění. 7 odpovědělo, protože je to baví a 1 žák odpověděl, protože jsme všichni.

Tabulka 6: Co se žákům 5A na TH nelíbí

Nic	11
Nevím	4
Vše se mi líbí	2
Zdlouhavost	2
Chaos	1
Moc mluvení	1
Sezení v lavici	1
Celkem odpovědí	22

Souhrn odpovědí žáků na otázku, co se jim na třídnických hodinách nelíbí nalezneme v tabulce 6. 11 žáků odpovědělo nic. 4 žáci uvedli nevím. 2 žákům se líbí vše a 2 žákům přijdou TH zdlouhavé a nelíbí se jim, že se něco bere delší čas. 1 žákovi se nelíbí chaos, 1 žákovi moc mluvení a 1 žákovi sezení v lavici. 19 žáků neuvedlo žádný důvod, jednalo se převážně o žáky, kteří uvedli jako svou odpověď nic. 1 žák by TH zrychlil, 1 žák uvedl jako důvod, že to není náročné, a 1 žák, že se nudí. Paní učitelka bere jako nevýhodu TH to, že učitelé i žáci mají v rozvrhu o jednu hodinu navíc.

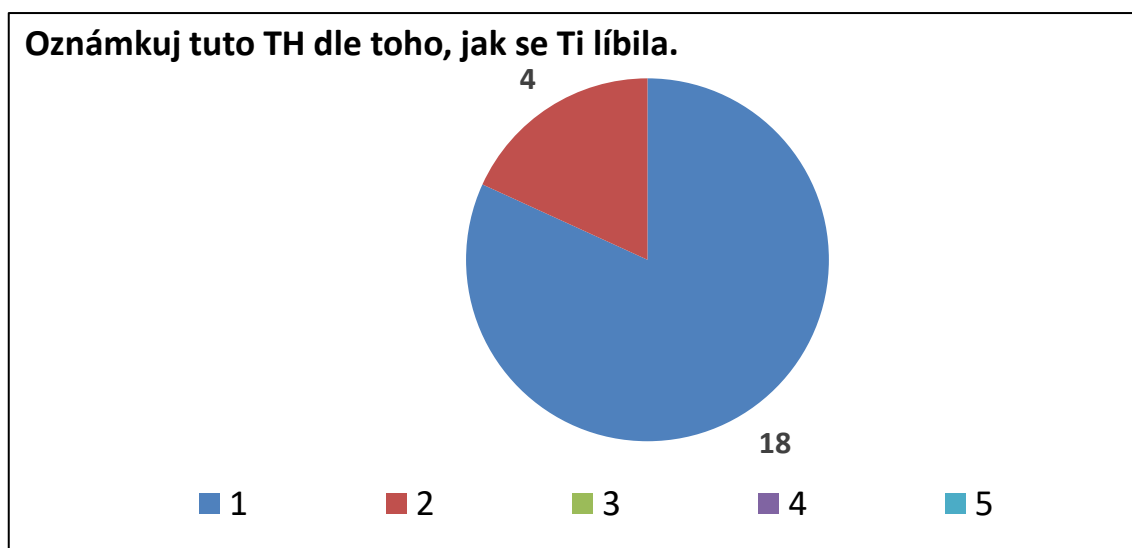


Graf 10 – Důležitost TH pro žáky 5A

Tabulka 7: Odůvodnění důležitosti TH u žáků 5A

Ano		Ne	
Odpočinek	5	Neučíme se	2
Sbližujeme se	5	Odpočinek	1
Bez zdůvodnění	4	Bez zdůvodnění	1
Neučíme se	3		
Dozvíme se něco nového	2		
Plánování akcí	1		
Řeší se problémy	1		
Zjistíme, kdo tu není	1		
Učíme se používat myšlení	1		
Celkem odpovědí	23		4

V grafu 10 můžeme vidět, že více než polovina žáků považuje TH za přínosné. U odpovědí nevím, nebyl žáky důvod uveden. Jako důvod, proč jsou TH důležité, byl 5x uveden odpočinek, jednou byl odpočinek uveden jako důvod toho, že TH nejsou důležité, viz tabulka 7. Po 1 žákovi napsalo jako důvod plánování akcí, řešení problémů, učení používat myšlení a zjištění chybějících. Bez zdůvodnění bylo 5 odpovědí u ano a ne. Zajímavé je, že 3 žáci hodnotí kladně to, že se neučí. 2 žáci to uvádí jako důvod, proč nejsou TH důležité. Pomoc při problémech uvedla i paní učitelka, která určitě považuje TH za důležité. Jako další důvod, proč jsou TH důležité uvedla to, že třídní učitel lépe pozná kolektiv.



Graf 11 - Hodnocení dané třídnické hodiny ve třídě 5A

18 žáků označilo známkou 1 danou TH, čtyři žáci udělili známku 2, z čehož vyplývá, že se daná TH žákům převážně líbila, viz graf 11. I paní učitelka hodnotí TH kladně. Při dotazu na to, co se podařilo a co ne, uvádí, že byla spokojená.

Tabulka 8: Co konkrétně se žákům 5A na TH líbilo

Hry	18
Všechno	2
Nevím	1
Neseděli jsme celou hodinu	1

Tabulka 8 uvádí, že 18 žákům se na TH líbily hry, popřípadě uvedli konkrétní aktivitu z dané TH. 2 uvedli, že všechno, 1 odpověděl, že neví, a 1 to, že nemuseli sedět celou hodinu. 12 žáků zdůvodnění neuvedlo, 9 žáků uvedlo jako zdůvodnění zábavu či protože je to baví. A 1 odpověděl to, že se dozví něco nového.

Tabulka 9: Co konkrétně se žákům 5A na TH nelíbilo

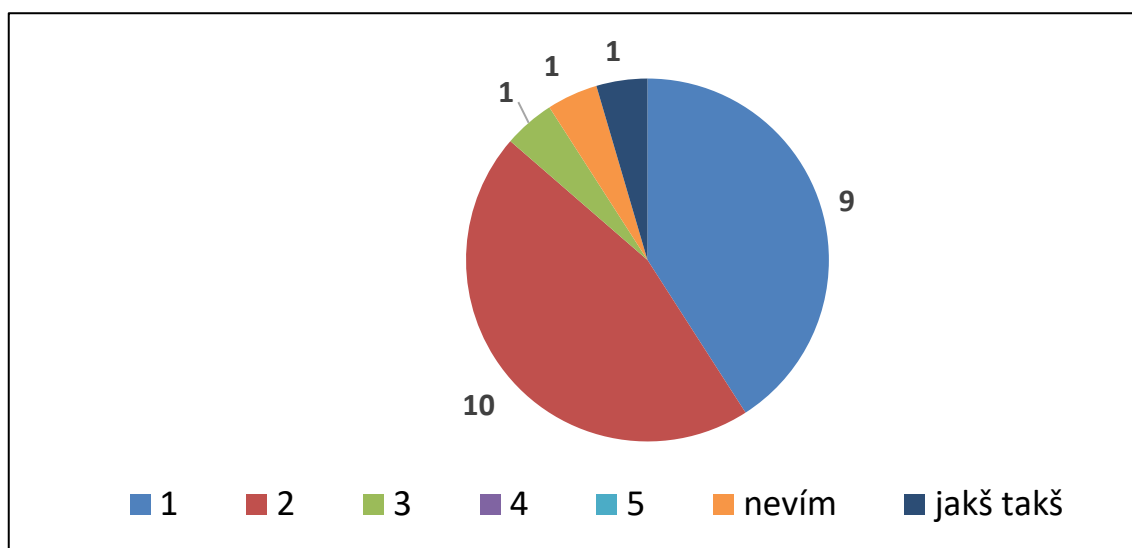
Nic	13
Nevím	4
Vše se mi líbilo	2
Nic jsem nedělali	1
Nelíbila se mi hra	1
Všichni říkali neví	1

Co se žákům na dané TH nelíbilo vidíme v tabulce 9. 13 žáků uvedlo, že se jim nelíbilo nic, 4 uvedli neví a dvěma se vše líbilo. Jednomu žákovi se nelíbilo, že nic nedělali, jednomu se nelíbila hra a druhému se nelíbilo, že všichni říkali neví. 22 žáků odpověď nezdůvodnilo. 1 odpověděl, protože bylo vše super a jeden žák napsal, že to neumí zdůvodnit.

Tabulka 10: Přínos TH pro žáky 5A

Poučení	9
Nevím	5
Jakou mám pměť	4
Dobrý pocit	4

Tabulka 10 udává odpověď na otázku, co si žáci odnesli z dané TH. 9 žáků uvedlo poučení, což zahrnuje i úvodní hru na téma předávání informací. Poučení se shoduje i s uvedeným cílem paní učitelky. 5 žáků odpovědělo neví, 4 žáci se dozvěděli, jakou mají paměť a 4 žáci uvedli, že si odnáší dobrý pocit.



Graf 12 - Vnímání vzájemného naslouchání ve třídě 5A

V grafu 12 vidíme, jak žáci vnímali naslouchání druhých při TH. 10 žáků dalo známku 2, 9 žáků známku 1 a 1 žák známku 3. I přesto, že v zadání bylo oznámkuj, 2 žáci odpověděli slovně.

8.3.2 Pozorování

Záznamy z pozorování v 5A v bodech můžeme vidět v tabulce 11.

Tabulka 11: Vypozorované kategorie ve třídě 5A

Metody	Rozhovor Diskuze Interakční hra Pohybová hra
Spolupráce a aktivita	Dobrá
Vzájemné naslouchání	Dobré
Vyučovací styl	Pragmatický
Interakční styl	Učitel jako organizátor Přísný učitel

V tabulce 11 vidíme vypozorované metody rozhovor, diskuse, interakční a pohybová hra. Dále zde můžeme vyčíst stupně spolupráce a aktivity a vzájemného naslouchání žáků, které bylo dobré. Vidíme zde také pragmatický vyučovací styl a interakční styl přísný učitel a učitel jako organizátor.

8.3.3 Závěr

Spolupráci a aktivitu žáků hodnotím jako dobrou, ovšem méně pozorovatelnou. Naslouchání taktéž, což se částečně ukázalo i v odpovědích žáků, kdy 10 žáků udělilo naslouchání známku 2. Paní učitelka hodnotí kolektiv jako kamarádký, ohleduplný a tolerantní, což se ve vzájemném naslouchání příliš zcela nepotvrdilo z pohledu žáků ani dle pozorování. Dle paní učitelky nelze sledovat změny v kolektivu související s TH, jelikož je tato třída má již od 1. třídy. Cíl zmíněný paní učitelkou se shoduje s vypozorovanými cíli, dokonce si 9 žáků z hodiny odnáší poučení, což byl hlavním cílem. V této TH byly využité výukové metody rozhovor, diskuse, interakční a pohybové hry. Jako vyučovací styl učitele dle pozorování převládal pragmatický styl, jelikož bylo vidět zaměření učitele na cíl. V interakčním stylu se zde prolínal učitel jako organizátor a přísný učitel, kdy měl přehled o tom, co se ve třídě děje a vyžadoval úplnou pozornost.

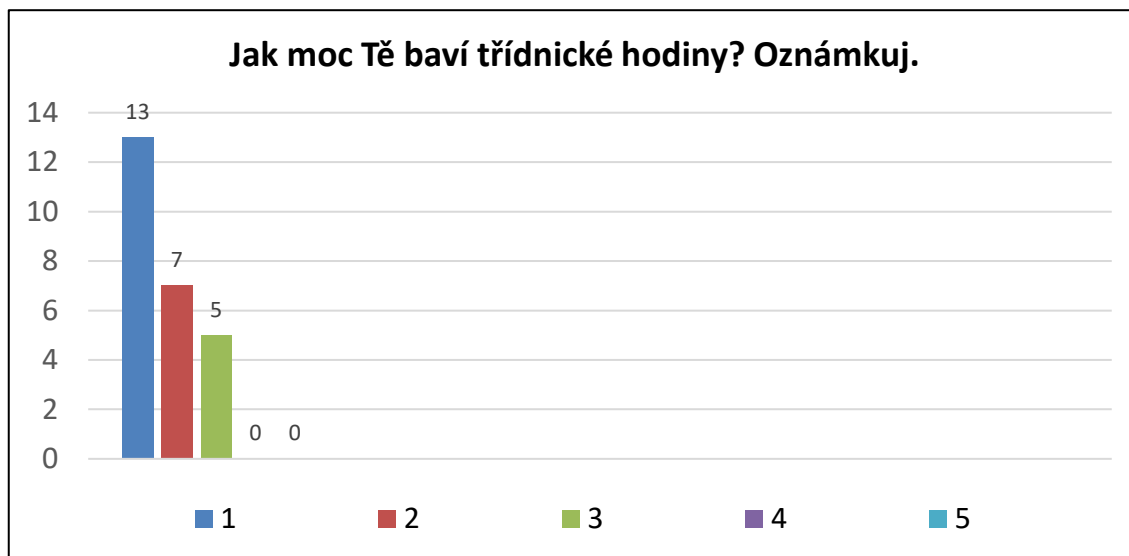
8.4 Třída 5B

Třída 5B má třídnické hodiny jednou týdně pevně v rozvrhu.

8.4.1 Odpovědi žáků

Na třídnické hodině bylo přítomno 25 žáků. Nadpoloviční většinu TH baví, což můžeme vidět v graf 13. Až 18 žáků uvedlo, že se jim nejvíce na TH líbí hry a aktivity,

viz tabulka 12. Pouze 6 žáků si z hodiny odnáší zamýšlený cíl učitelky, což dokazuje tabulka 17.



Graf 13 - Vztah žáků k TH ve třídě 5B

Z grafu 13 můžeme vyčíst, jakou žáci udělili známku u otázky, jak moc je baví třídnické hodiny. 13 žáků udělilo známku 1, 7 žáků známku 2, 5 žáků přiřadilo známku 3. Znamky 4 a 5 neudělil žádný z žáků. Z toho vyplývá, že zhruba polovinu žáků baví třídnické hodiny.

Tabulka 12: Co se žákům 5B na TH líbí

Hry, aktivity	18
Povídání	3
Neučíme se	2
Čas s kamarády	1
Zábava	1
Celkem odpovědí	25

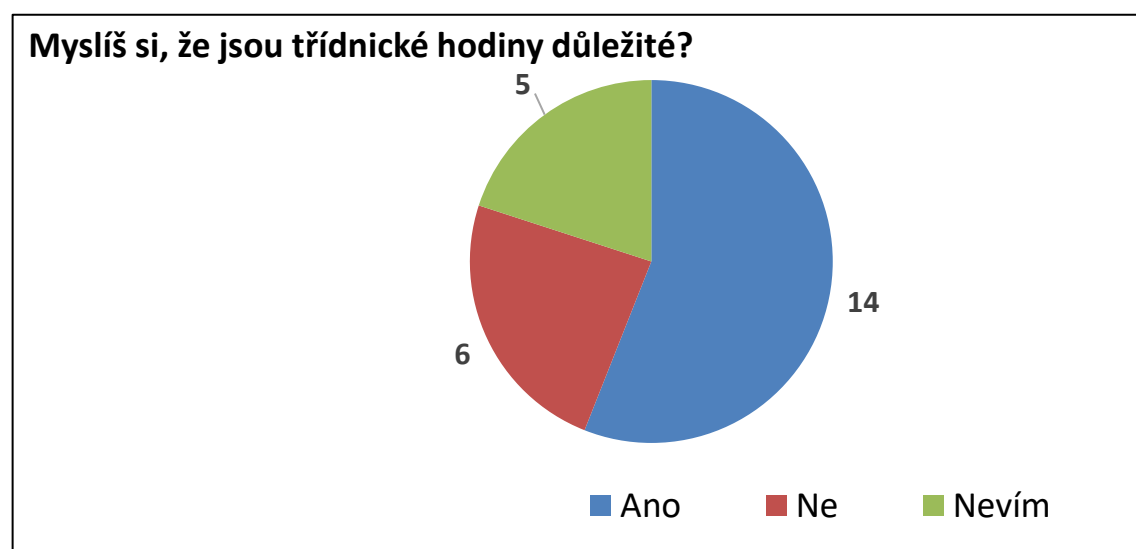
Tabulka 12 uvádí souhrn odpovědí žáků na otázku, co se jim na třídnických hodinách líbí. V tomto případě nikdo z žáků nevedl více než jednu odpověď. 18 žáků odpovědělo hry či aktivity, což zahrnuje i konkrétně uvedené hry v dané TH. 3 žáci uvedli povídání, 2 žáci to, že se neučí a po 1 žákovi uvedli čas s kamarády a zábavu. 18 žáků nevedlo zdůvodnění. 5 žáků uvedlo jako důvod zábavu, 1 žák volno a 1 žák

odpověděl to, že se neučíme. Jako výhodu TH uvádí paní učitelka to, že je možnost řešit problémy.

Tabulka 13: Co se žákům 5B na TH nelíbí

Nic	14
Vše	4
Vše se mi líbilo	2
S kým chci a nechci hrát	2
Nevím	2
Když musím mluvit	1
Celkem odpovědí	25

Souhrn odpovědí žáků na otázku, co se jim na třídnických hodinách nelíbí nalezneme v tabulce 13. 14 žáků odpovědělo nic. 6 žáků uvedlo vše, z čehož u dvou z odpovědí bylo uvedeno vše se mi líbí. 2 žákům se nelíbí to, že si nemůžou vybrat s kým budou nebo nebudou hrát. 2 žáci odpověděli nevím a 1 žákovi se nelíbí, když musí mluvit. Každý žák uvedl pouze jednu odpověď. U dvou odpovědí nic byl uveden jako důvod to, že se žákům líbí vše, a u dvou to, že je baví TH. Jako zdůvodnění toho, že se žákovi nelíbí, když musí mluvit, bylo uvedeno to, že se mu nechce. U jedné odpovědi při vybírání toho, s kým chce nebo nechce hrát bylo uvedeno jako zdůvodnění to, že mě to nebaví. Jako nevýhodu TH považuje paní učitelka hodinu navíc.

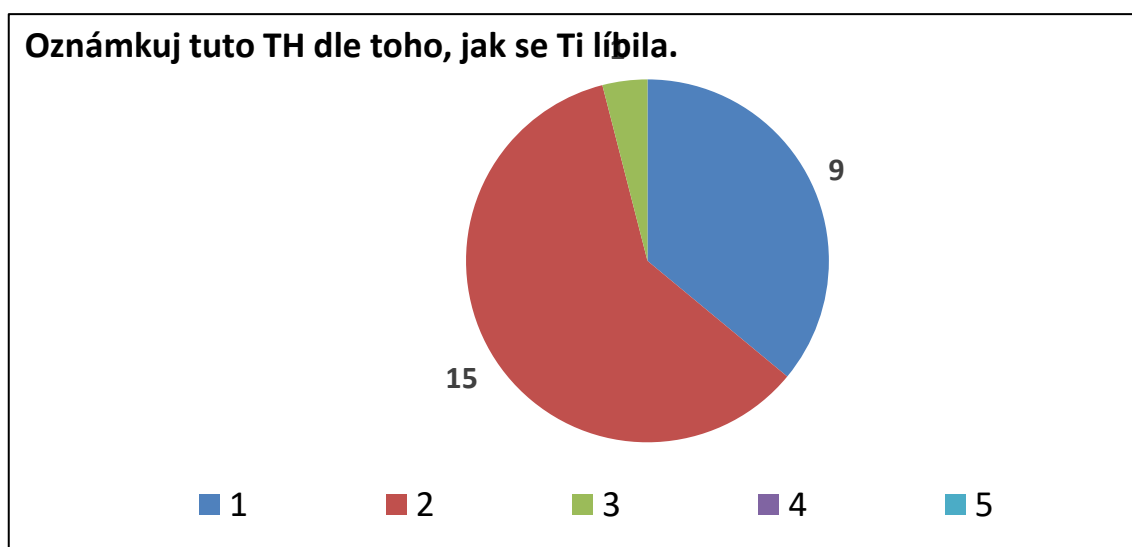


Graf 14 - Důležitost TH pro žáky 5B

Tabulka 14: Odůvodnění důležitosti TH u žáků 5B

Ano		Ne	
Bez zdůvodnění	7	Bez zdůvodnění	3
Jsou zábavné	3	Jsou nudné	1
Povídáme si	1	Nejsou důležité	1
Jsme společně	1		
Neučíme se	1		
Lépe se poznáme	1		
Celkem odpovědí	14		5

V grafu 14 můžeme vidět, že více než polovina žáků považuje TH za přínosné. U odpovědí nevím nebyl žáky důvod uveden. Jako důvod, proč jsou TH důležité byla nejčastější odpověď, že jsou TH zábavné, viz tabulka 14. Jako další důvody, proč jsou TH důležité, se po jedné odpovědi objevilo povídáme si, jsme společně, neučíme se a lépe se poznáme. TH jsou důležité, i dle paní učitelky, protože je čas pro třídní věci a čas se společně poznat.



Graf 15 - Hodnocení dané třídnické hodiny ve třídě 5B

15 žáků označilo známkou 2 danou TH, 9 žáků udělilo známku 2 a jeden žák udělil známku 3, viz graf 15. Zde se mírně rozchází názor učitelky a žáků. Paní učitelka si myslí, že se hodina vydařila. Ovšem známku 2 udělila více než polovina žáků. Na dotaz, co se podařilo a co ne, odpověděla, že se žáci aktivně zapojovali.

Tabulka 15: Co konkrétně se žákům 5B na TH líbilo

Hry, aktivity	24
Povídání	1
Celkem odpovědí	25

Tabulka 15 uvádí, že se všem žákům kromě jednoho líbili hry či aktivity v dané TH. Pouze jeden žák uvedl, že se mu líbilo povídání. 16 žáků neuvedlo zdůvodnění. 7 žáků uvedlo, protože je to baví či je to zábavné. 2 žáci uvedli, že se dozvěděli, co dělali ostatní. Mezi těmito 2 žáky byl i žák, který uvedl povídání jako to, co se mu na TH líbilo.

Tabulka 16: Co konkrétně se žákům 5B na TH nelíbilo

Nic	15
Nevím	5
Vše se mi líbilo	3
Konkrétní hra	2

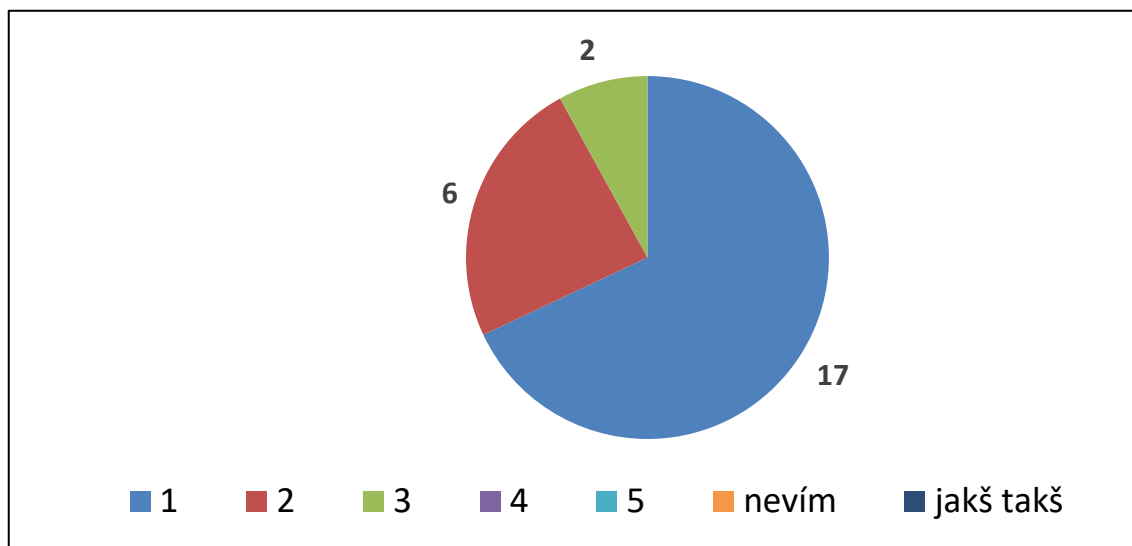
Co se žákům na dané TH nelíbilo vidíme v tabulce 16. 15 žáků uvedlo, že se jim nelíbilo nic, 5 uvedlo nevím, 3 žákům se líbilo vše a 2 žáci uvedli konkrétní hru, která se jim nelíbila. Jeden žák odůvodnil svou odpověď nic, jako že se mu líbilo vše. Jeden žák k odpovědi vše se mi líbilo uvedl, protože ho to bavilo. A žák, který jmenoval konkrétní hru, uvedl jako důvod to, že ho daná hra nebaví.

Tabulka 17: Přínos TH pro žáky 5B

Dobrý pocit	7
Co zlepším	6
Nevím	6
Nic	3
Kod byl významný muž	2
Co dělali druzí o víkendu	1

Tabulka 17 udává odpověď na otázku, co si žáci odnesli z dané TH. 7 žáků uvedlo dobrý pocit. 6 žáků uvedlo, že si odnášejí to, co mohou zlepšit. 6 žáků uvedlo nevím, 3

žáci uvedli nic. 2 žáci si odnášejí, kdo byl významný muž, kterému byly na památku spuštěny sirény, tedy náhodná situace, která se do dané TH promítla. V tomto případě si pouze 6 žáků odneslo zamyšlení, co zlepšit, což bylo cílem dané TH z pohledu paní učitelky.



Graf 16 - Vnímání vzájemného naslouchání ve třídě 5B

V grafu 16 vidíme, jak žáci vnímali naslouchání druhých při TH. 17 žáků dalo známku 1, 6 žáků známku 2 a 2 žáci známku 3. Z grafu tedy vyplývá, že nadpoloviční většina žáků vnímá naslouchání ze strany spolužáků jako maximální.

8.4.2 Pozorování

Záznamy z pozorování v 5B v bodech můžeme vidět v tabulce 18.

Tabulka 18: Vypozorované kategorie ve třídě 5B

Metody	Rozhovor Práce s obrázky Vzájemné sdílení Pohybová hra
Spolupráce a aktivita	Dobrá
Vzájemné naslouchání	Dobré
Vyučovací styl	Manažerský
Interakční styl	Učitel jako organizátor Přísný učitel

V tabulce 18 vidíme vyzorované metody rozhovor, práce s obrázky, vzájemné sdílení a pohybová hra. Dále zde můžeme vyčíst stupně spolupráce a aktivity a vzájemného naslouchání žáků, které bylo dobré. Vidíme zde také manažerský vyučovací styl a interakční styl přísný učitel a učitel jako organizátor.

8.4.3 Závěr

Spolupráci a aktivitu žáků hodnotím z hlediska pozorování jako dobrou, kdy nechyběla soustředěnost žáků na aktivity, ale samotná aktivita žáků byla nižší. Naslouchání, stejně jako spolupráci a aktivitu, hodnotím jako dobré, kdy žáci reagovali na pokyny, ale jejich zpětná vazba byla stručná. Kolektiv z pohledu paní učitelky je dobrý a přátelský. Změny související s TH vidí v tom, že se děti nebojí vyjádřit. Vyzorovaný cíl se shoduje s uvedeným cílem paní učitelky, ovšem pouze 6 žáků si z dané hodiny odnášejí to, co bylo cílem. Vyučovací styl učitelky byl manažerský, kdy TH byla systematicky organizována. V interakčním stylu se zde prolínal učitel jako organizátor, který udržel pozornost, a přísný učitel, který vyžadoval úplnou pozornost.

8.5 Příprava učitelek na TH a zdroje inspirace

Zde je uveden přehled toho, jak dlouho trvá příprava na TH, viz tabulka 19, a kde čerpají inspiraci pro aktivity, viz tabulka 20.

Tabulka 19: Jak dlouho trvá příprava na TH?

Různě	2
Téměř žádná	1
Z počátku déle	1

V tabulce 19 můžeme vidět, že dvě ze čtyř učitelek uvedli, že se na TH připravují různě dlouho. Jedna uvedla, že se téměř nepřipravuje, a dodala, že záleží na tématu a aktuálních potřebách žáků. Jedna učitelka popsala, že dříve jí příprava trvala déle, ale nyní už má aktivity v zásobě.

Tabulka 20: Kde čerpáte inspiraci pro aktivity při TH?

Internet	4
Knihy	3
Školení	2
Dětská literatura	1
Časopisy	1
Z toho, co vyplyne ve třídě	1

Tabulka 20 udává přehled zdrojů, které paní učitelky využívají pro výběr aktivit do TH. Internet odpověděly všechny paní učitelky. Knihy uvedly 3 z učitelek, 2 uvedly školení. Jedna z dotazovaných uvedla ještě dětskou literaturu a časopis. Další paní učitelka odpověděla, že čerpá inspiraci z toho, co vyplyne ve třídě.

8.6 Rozhovor s řediteli

Zde vkládám odpovědi ředitelů. Ředitele škol jsem si označila jako Ředitel 1 a Ředitel 2, přičemž záměrně neuvádím pohlaví kvůli zachování úplné anonymity.

Proč jste na Vaší škole zavedli TH?

Ředitel 1: Před více než deseti lety se tým 12 pedagogů z naší školy zúčastnil školení s názvem Minimalizace šikany. První blok byl nazván Prevence - a zde při zážitkových aktivitách poznali třídní učitelé, že je daleko lepší rizikovým jevům předcházet než je následně se třídou řešit. Prevencí je mít dobré vztahy ve třídě a s třídním učitelem. Péče o dobré vztahy potřebuje svůj čas, a tak jsme se rozhodli třídnické hodiny zavést pravidelně každý týden jako pevnou součást rozvrhu dětí.

Ředitel 2: My jsme do toho šli postupně, nejdříve se pracovalo tak, že si kolegové v rámci jiných předmětů vzali TH. To byl jeden z důvodů, proč jsme o tom začali uvažovat. Dalším důvodem byl ten, že jsme se jako vedení školy i učitelé shodli na tom, že je potřeba s kolektivem pracovat a ne jednorázově řešit problém. Následně jsme přemýšleli o formě. I s rodiči, kteří se v rámci spolku rodičů k tématu také vyjadřovali, jsme se domluvili na povinné hodině, která probíhá jednou za 14 dní.

Jaký je postoj k TH učitelů?

Ředitel 1: Záleží na osobnosti učitele. Většina třídních učitelů třídnické hodiny přijímá jako smysluplnou podporu pro naplnění cílů kvalitního třídního učitele, který se o děti zajímá, má přehled, co prožívají a má na ně čas.

Ředitel 2: Asi jako u všeho. Aktuálně od kolegů slýchám „Prima, to si pořeším na TH / Fajn, to si vezmu do TH“. Už vědí, že na to mají prostor. Ze začátku jsem narazil na to, že ne každý učitel tleskal a jásal, protože musíme brát v potaz, že dlouhá léta byli zvyklí jenom na práci v negativním slova smyslu – jdu řešit problém nebo omluvené a neomluvené hodiny. Neuměli jsme pracovat s pozitivní stránkou budování třídního kolektivu. Takže jsem měli postupně vzdělávací akce na to, jak postavit TH. Připravili jsme na to i manuál, aby ta TH byla i o vzájemném sdílení žáků, aby i mezi sebou mohli mluvit o tom, co se daří, nedaří, jak by to společně řešili. Je to o sdílení všech aktérů třídního kolektivu. Třídní učitel je ještě navíc proškolen tak, aby věděl, že při řešení osobních problémů dá stopku, ale nabídne individuální pomoc.

Jaký je postoj k TH rodičů?

Ředitel 1: Od prvního dne zavedení třídnických hodin pevně do rozvrhu nemám za deset let jedinou negativní zpětnou vazbu od rodičů. Rodiče vítají, že pracujeme se vztahy ve třídě a předcházíme situacím, které by byly zátěží pro jejich děti.

Ředitel 2: Před lety jsme na schůzi třídních důvěrníků (pozn. i rodičů) prezentovali důvod, který nás vede k organizaci TH. Tam panovala shoda, rodiče nás podpořili. Neslyšela jsem od rodičů, že by někdo šel vyloženě proti TH. S čím se setkáváme je to, že má dítě v danou dobu jinou aktivitu, byť se třídní učitel snaží naplánovat TH tak, aby našel takový termín, který většinou, nejlépe všem dětem, nebude v něčem překážet. Pokud dítě nechodí, stačí rodiči zavolat a vysvětlit, o co jde.

Účastníte se TH? Proč ano a proč ne?

Ředitel 1: Třídnických hodin se neúčastním. Není lehké pro třídního učitele pracovat v uvolněné atmosféře, kde je potřeba důvěra a otevřenost, a současně mít na náslechu pana ředitele. Nicméně Vaší otázkou jste mi dala impulz zamyslet se nad možností nechat se pozvat do třídnických hodin.

Ředitel 2: Kolegové vědí, že na TH můžu kdykoliv přijít. Ale opravdu chodím jenom na zvané TH a to z toho důvodu, že to tam nechci narušovat. Tudíž ani nedělám to, že bych se vnutil na TH. Mně stačí, když znám svého kolegu a vím, jak pracuje. Většinou si sdělujeme, co se na TH řeší a co se zrovna děje. Na TH chodím v případě, že jsem zván, když dělají nějaký zajímavý projekt nebo když spolupracujeme s externí organizací, a budují se komunitní a pozitivní vztahy, abych viděl, jak děti pracují. Nezvou mě na pozitivní věci, ale naopak, když přijde třídní učitel, že řeší zásadní problém, řeší šikanu mezi dětmi a je třeba s tím ihned pracovat. Pak vezmeme nějakou hodinu z výchov, protože je třeba s tím pracovat rychle, udělá se komunitní kruh a mluvíme se žáky.

Sledujete na Vaší škole nějaké změny související se zavedením TH?

Ředitel 1: Rozhodně ano. Třídní učitelé jdou do hloubky při řešení konfliktních situací, mají rozsáhlejší povědomí o dětech, mají prostor se věnovat cíleně tématům, které cítí, že je potřeba s dětmi probrat. Děti si umí více naslouchat, brát na sebe ohled. Považují slušné chování k druhým za důležitou hodnotu v lidském životě a čas věnovaný této oblasti se odráží nejen na atmosféře školy, ale i na tom, jací lidé jdou dál do života z naší školy.

Ředitel 2: V tuto chvíli, v posledních letech, vnímám i od učitelů, že to patří do běžného života třídy a celé školy a že tomu také přišli na chuť. Posun vidím v tom, že ten třídní učitel už ví, jaký program zařadit do té TH. Dokonce nyní sami chodí a říkají, že vnímají, že ty děti si potřebují mezi sebou popovídat. Obrovský posun pro mě, až neuvěřitelný, byl teďka v covidu na jaře, kdy si učitelé začali sami zakládat TH online. Aby to nebylo někomu líto, tak teďka jsme řekli že budou mít online TH všechny třídy. Teď opravdu vnímáme to, že děti potřebují mezi sebou komunikovat, potřebují mít jiné než online hodiny.

Změnil se Váš názor na TH postupem času?

Ředitel 1: Co zůstalo naprosto stejné je přesvědčení, že dobře vedené třídnické hodiny mají smysl a budou mít u nás pevné místo. Vnímám od pedagogů, že není vždy lehké připravit se na tuto hodinu a není ani vždy jednoduché reagovat na situace, které se při práci se vztahy objeví. Podporuji svůj pedagogický sbor odborným pravidelným vzděláváním v oblastech psychologie, zážitkové a sociální pedagogiky.

Ředitel 2: Já jsem to pozitivní v nich viděl od prvopočátku, pak přišlo období, kdy mi kolegové říkali, že si nevedí rady s náplní, takže to bylo takové, co s tím a jak s tím dál. Názor se měnil i co se týče četnosti, přišli jsme na to, že jednou za měsíc to nemá smysl, jednou za týden není možnost výtěžnosti programu. Jednou za 14 dní se to sešlo. Ten zlom jsme překlenuli, a v současné době, která je ovlivněná online prostředím, tak tvrdím, že TH jsou nanejvýš důležité. Teď je to o tom, že nemáme jenom učit, ale máme poskytnout dětem duchovní a sociální podporu a podporovat soudržnost třídy. Určitě bych TH nerušil.

8.7 Shrnutí výzkumné části

V této části popisuji shrnutí výsledků. Nejdříve jsem se zaměřila na shrnutí v 2. ročnících, následně v 5. ročnících a nakonec jsem popsala shrnutí napříč ročníky vzhledem ke stanoveným cílům.

8.7.1 Shrnutí výsledků 2. ročníků

Ve 2. ročnících bylo celkem 44 žáků. Z toho 26 žáků, tedy 59 %, uvedlo, že je TH hodně baví. 14 žáků, tedy 32 %, odpovědělo, že je baví a 4 žáci, tedy 9 %, označili prostřední hodnotu škály jako „jde to“. Žádný z žáků neoznačil na škále, že ho třídnické hodiny nebaví nebo vůbec nebaví. Konkrétní hodina se líbila 41 žákům, tedy 93 % žáků 2. ročníků. 3 žáci, tedy 7 %, uvedli prostřední hodnotu škály, která značí nevím nebo že se jim hodina líbila na půl. Žádný z žáků neuvedl, že se mu daná TH nelíbila. Co se týká vzájemného naslouchání, 20 žáků, tedy 45 %, označilo na škále maximální naslouchání ze strany druhých. Celkem 41 žáků, což odpovídá 93 %, označilo svůj třídní kolektiv jako dobrý. Stejně tak vnímají třídní kolektiv ve svých třídách i třídní paní učitelky, které TH vedly. U 2A nelze zcela jasně určit, zda si žáci se třídy odnáší zamýšlený cíl. Pokud by odpověď příběh zahrnovala i poučení, a ne pouze aktivitu, odneslo by si z TH dané cíle celkem z obou 2. tříd 18 žáků, což by bylo 41 %. Jelikož ale u 2A nemůžeme z odpovědí žáků říct zcela jasně, zda si daný cíl odnáší, budeme počítat pouze 2B, tedy 9 žáků, což odpovídá 20 %. Cíle uvedené učitelkami byly v obou případech shodné s vyzorovanými cíli z pohledu pozorovatele během naslechu. Metoda rozhovoru byla využita v obou třídách. V obou 2. třídách jsem při TH vyzorovala facilitační vyučovací styl učitelek. Interakční styly byly shodné pouze z části, kdy jsem se u obou

učitelek objevil styl chápajícího učitele. Dále se u jedné z učitelek objevil učitel vedoucí k zodpovědnosti a u druhé pomáhající učitel.

8.7.2 Shrnutí výsledků 5. ročníků

V 5. ročnících bylo celkem 47 žáků. 30 žáků, tedy 64 %, udělilo TH známku 1, jako že je hodně baví. 12 žáků, 25 %, udělilo známku 2 a 5 žáků, tedy 11 %, udělilo známku 3. Žádný z žáků neudělil známku 4 nebo 5. 32 žáků, tedy 68 %, uvedlo hry jako to, co se jim na TH líbí. 7 žákům, tedy 15 %, se líbí povídání a 5 žákům, 10 %, se líbí odpočinek. 68 % žáků, tedy 32 žáků, nevedlo odůvodnění. Jako nejčastější odůvodnění bylo to, že je to baví, což uvedlo 12 žáků, tedy 26 %. Nejčastějším odůvodněním na otázku, co se jim na hodinách nelíbí, bylo nic, což odpovědělo 53 %, tedy 25 žáků. 29 žáků, tedy 62 %, si myslí, že jsou TH důležité. 57 %, tedy 27 žáků, udělilo známku 1 konkrétní TH. 19 žáků, 40 %, udělilo známku 2. 42 žákům, tedy 89 %, se konkrétně líbily hry. 15 žáků, 32 %, si z dané TH odnášejí to, co bylo dané cílem paní učitelky. Vypozorované cíle byly v obou případech shodné s cíli, které paní učitelky uvedly. 26 žáků, 55 %, označilo vzájemné naslouchání známkou 1, tedy nejvyšší mírou naslouchání. Metody, které byly využity v obou třídách, byly rozhovor a pohybová hra. V obou 5. třídách jsem při TH vypozorovala interakční vyučovací styl učitelek jako přísný učitel a učitel jako organizátor. Vyučovací styl byl u učitelek odlišný a to pragmatický a manažerský styl.

8.7.3 Shrnutí napříč ročníky

Celkem v dotaznících napříč ročníky odpovídalo 91 žáků. Uvádím zde shrnutí toho, na co odpovídaly všechny ročníky. 56 žáků, tedy 62 % odpovědělo, že je TH hodně baví. K tomu dalších 26 žáků, tedy 28 %, označilo na škále druhou nejvyšší hodnotu, že je hodiny baví. Konkrétní TH se líbila 68 žákům, tedy 75 %. Pokud započítáme i odpovědi 2A, u kterých to není zcela jasné, odneslo si z hodiny 33 žáků, 36 %, to, co bylo vypozorovaným cílem a zároveň stanoveným cílem ze strany paní učitelky. Pokud z propočtů vynecháme 2A, zamýšlený cíl si odneslo 24 žáků, tedy 26 %. Častou odpovědí na otázku *Co si z hodiny odnášíš?*, která se objevovala napříč ročníky, byla také odpověď dobrý pocit či že se cítili dobře. Celkem tuto odpověď uvedlo 22 žáků, tedy 24 %. Maximální možnou míru vzájemného naslouchání označilo 46 žáků, 50 %. Ve všech třídách byla použita metoda rozhovoru.

9 Diskuse

V rámci diskuse uvádím závěr včetně naplnění cíle a dílčích cílů diplomové práce. Dále popisují rezervy a možné otázky, které během psaní, získávání a zpracovávání dat vplynuly.

Hlavním cílem bylo zjistit pohled učitelů a žáků na třídnické hodiny. Z odpovědí žáků vyplývá, že **jsou TH oblíbené**. Žáci konkrétně nejvíce uváděli, že se jim líbí hry. Jako důvod nejčastěji uváděli zábavu. I všechny učitelky hodnotí TH kladně. Učitelky uváděly, že jsou TH důležité např. pro tvorbu kolektivu či že je možnost trávit čas se žáky. Za výhody učitelky považují např. společně strávený čas, možnost řešit problémy či prostor pro tvorbu kolektivu. Některé z důvodů uvedené učitelkami popisují v definicích TH autoři. Např. Šolc (2011) uvádí, že TH přispívají k bezpečnému a pozitivnímu prostoru v dané třídě. Stejně tak Dubec (2007) považuje TH jako pravidelnou práci se vztahy a Fialová (2017) jako prostředek, díky němuž se žáci učí být součástí kolektivu. Učitelky také uvedly, že se na TH mohou řešit problémy, kdežto např. Gillnerová (2012) či Filová (2017) je berou jako formu prevence problémů. Ani jedna z učitelek neuvedla jako důvod či výhody TH rozvoj sociálních dovedností, které zdůrazňují jak Gillnerová (2012) tak i Šolc (2011).

Vytyčené cíle učitelek vždy odpovídaly vyzorovaným cílům ze strany pozorovatele. Ve dvou třídách si vždy minimálně 9 žáků odnášelo z hodiny to, co bylo cílem. U jedné třídy to bylo pouze 6 žáků. Náplň cílů, pokud zahrneme i třídu 2A, tedy potvrdilo celkem ze všech tříd 36 % žáků. Pokud však nezapočítáme třídu 2A, kde to není z odpovědí zcela zřejmé, jedná o 26 % žáků. I to je však dle mého poměrně hodně vysoký počet. Dle Vrbkové (2017) je vzájemně strávený čas mnohdy důležitější než naplnění cílů, s čímž plně souhlasím.

Délka přípravy na TH je dle odpovědí učitelek **různorodá** a záleží na tématu. Jedna z učitelek dokonce v rozhovoru uvedla, že vychází z aktuálních potřeb třídy, což mě zaujalo a např. i Dubec (2007) popisuje, že se obsah TH liší právě dle třídy i samotného učitele.

Inspiraci pro aktivity do TH čerpají učitelky nejčastěji na internetu, v knihách a na školení. Jedna z učitelek uvedla, že čerpá inspiraci z toho, co vplyne v dané třídě, což částečně souvisí s předchozím odstavcem. Myslím si, že je to pro tvorbu kolektivu a vhodného klima třídy jedna z nejvhodnějších možností.

Změny související se TH, které učitelky pozorují, jsou, že se žáci dokážou lépe vyjádřit, navzájem se poznávají a kamarádí se. Dvě učitelky bohužel uvedly, že nedokážou změny posoudit, jelikož mají žáci TH od první třídy a jsou na ně zvyklí. Ovšem jedna z učitelek uvedla, že pozoruje změny i mimo TH, dokonce popsala změnu k lepšímu v chování jednoho chlapce. Myslím si, že je důležité vidět, že se práce na kolektivu při TH odrazí i v dalších předmětech či oblastech práce se žáky. Dokonce si troufám říct, že by to mělo být jedním z hlavních cílů TH, aby se práce s kolektivem promítla celkově do klima třídy.

Mezi **nejčastější metody**, které se při TH objevily, byly rozhovor, práce s obrázky, diskuse, vzájemné sdílení a pohybová hra. Rozhovor byl jako metoda využit na všech čtyřech TH. Vždy na dvou hodinách se objevily metody práce s obrázky, vzájemné sdílení, diskuse a pohybová hra. Vždy na jedné z hodin proběhlo vyprávění a interakční hra. Nejvíce oceňované žáky jsou hry či aktivity. Metody využitě během daných TH se používají i v běžných hodinách, na což upozorňuje i Dubec, což si můžeme přečíst v kapitole 5.8, kde zároveň uvádím přehled metod.

Jako častou **organizační formou** TH uvádí např. Vrbková (2017) komunitní kruh, s nímž jsem se setkala během náslechlů pouze jednou, či skupinovou práci, kterou jsem během pozorování zaznamenala pouze jednou. Ve většině případů se tak jednalo o hromadné aktivity celé třídy. Na přínos organizace komunitního kruhu ve třídě poukazuje výzkum Krajíčkové (2017), kdy díky dotazníkům zjistila, že se ve třídě, kde se komunitní kruh nerealizuje pravidelně, se najde žák, který se tam necítí dobře, na rozdíl od tříd, kde se realizuje.

Učební styly a interakční styly učitelek se shodovaly v daných ročnících, ale odlišné byly napříč ročníky. Např. ve 2. ročnících jako vyučovací styl u obou učitelek převažoval facilitační a jako interakční styl u obou chápající učitel. Oproti tomu se v 5. ročnících u učitelek lišil vyučovací styl a u obou se objevil interakční styl učitel jako organizátor. Jak uvádí Gillnerová (2012), ani jeden ze stylů není horší nebo lepší a mnohdy dochází i ke kombinaci, což by se třeba mohlo projevit při dlouhodobějším pozorování.

V neposlední řadě bych ráda uvedla **shrnutí z rozhovoru s řediteli**. Oba ředitelé uvádějí, že TH pomáhají předcházet problémům a to byl i jeden z důvodů, proč TH na školách zavedli. Z pohledu ředitelů jsou TH kladně přijímány i ze strany učitelů

a rodičů, přičemž na jedné ze škol se sami rodiče podíleli na zavedení TH. Ředitelé nezávisle na sobě uvedli, že se TH neúčastní, přičemž jeden z nich uvedl, že pouze pokud je tam pozvaný či pokud se spolupracuje s jinou organizací, a druhý uvedl, že je pro něho otázka impulsem k zamyšlení se, zda se do TH nechat pozvat. Oba ředitelé dále vidí pozitivní změny související s TH např. v posunu práce třídních učitelů u chování žáků. Oba ředitelé uvádějí, že jsou TH důležité a že je plánují zachovat.

Vnímání TH 2. a 5. ročníků je v některých otázkách shodné. Napříč ročníky se při otázce, zda je TH baví, na škále známky 1 – 5 ani jednou neobjevila známka 4 nebo 5. Zajímavostí je, že na otázku *Co si z hodiny odnášíš?* bylo častou odpovědí dobrý pocit nebo že se dotyčný dobře cítil, a to opět napříč ročníky. Z čehož tedy usuzují, že jsou TH oblíbené, a že se při nich žáci ve větší míře cítí dobře, a že je pro ně dobrý pocit důležitý. Což můžou i učitelky, které TH vedly, brát jako pozitivní zpětnou vazbu.

Zajímavostí, týkající se 5. ročníků, je, že se tam **dvě odpovědi objevili v opozici**. Jako častá odpověď se v 5. ročnících objevil *odpočinek*. A to jako odpověď na otázku *Co se Ti na TH líbí?* a jako zdůvodnění odpovědi *ano* na otázku, *zda jsou TH důležité*. Jednou byl však odpočinek uveden i jako důvod toho, proč TH důležité nejsou. Obdobným případem byla i odpověď *neučíme se*. Tato odpověď byla opět uvedena jako to, co se žákům na TH líbí a jako zdůvodnění důležitosti TH. Dvakrát však byla odpověď *neučíme se* uvedena i jako důvod toho, proč TH oblíbené nejsou. Je tedy zajímavé, jak totožná odpověď může být uvedena jako kladná a zároveň záporná a to z pohledu žáků.

9.1 Rezervy

Za rezervy ve výzkumu považují to, že získané **výsledky z výzkumu nelze zobecnit**, jelikož se jedná o získaná data pouze ze dvou škol a ze čtyř tříd. Původně byl výzkum domluven ve více třídách daných dvou škol, ale z důvodu koronavirové situace a uzavření škol se již neuskutečnil. Výsledky nelze zobecnit ani z toho důvodu, že je každá třída úplně jiná, např. počet či věk žáků, a každá TH probíhala jinak, např. jiné cíle, metody atd.

Dále se ve výzkumu může promítnout **subjektivní pohled** např. při pozorování či při zpracování dat (kódování, transkripce). Krátkodobé pozorování v rámci jedné vyučovací hodiny může mít vliv na určení interakčního a učebního stylu vyučujícího.

Interakční a učební styl a samotná třídnická hodina může být při pozorování ovlivněno např. i strachem z kritiky vedení třídnických hodin, popřípadě pozorováním výzkumníka. Do pozorování a následného zpracování se může i přes snahu o objektivnost promítnou porovnávání mezi třídami, např. co se týče chování žáků, vzájemného naslouchání a přístupu učitele. Za velký nedostatek považuji to, že jsem se v dotaznících dětí neptala na pohlaví a u pátých tříd jsem nepokládala otázku, jak vnímají svůj kolektiv.

9.2 Možné otázky

Při zpracovávání výzkumné části jsem si kladla otázku, zda **souvisí vypořádané interakční styly učitelky s věkem žáků?** Jelikož by to odpovídalo tomu, že se v obou 5. třídách projevovaly učitelky obdobným interakčním stylem a stejně tomu bylo tak i u učitelky 2. tříd. Ovšem, jak uvádím v rezervách, může se jednat o zkreslené subjektivní pozorování.

Může se interakční a vyučovací styl lišit vzhledem k náplni a druhům vyučovacích hodin, tzn. **používají učitelé v běžných hodinách jiný přístup než v TH?** Na tuto otázku nemůžu odpovědět, jelikož jsem nepozorovala učitelky v běžných vyučovacích hodinách, ale mohlo by tomu tak být? Ba dokonce, mělo by to tak být?

Žáci uváděli, že se jim nejvíce líbí hry a aktivity a to jak u konkrétní TH, tak všeobecně u TH. Jako důvod byla často uvedena zábava. **Opravdu mají žáci největší potřebu bavit se?** Vzájemné sdílení či poznávání se se místy v odpovědích objevilo, ale již to nebylo tak časté. Další častou odpovědí byl odpočinek. Nezapomíná se někdy s žáky být a povídat si jenom tak, aniž by tam nebyl skrytý pedagogický záměr? Je žákům poskytnut pro odpočinek dostatečný prostor v dnešní zrychlené době?

Je informovanost o TH pro učitele dostatečná? Jsou zdroje pro náplň TH dostupné a vědí o nich učitelé? Paní učitelky uvedly jako zdroje po inspiraci nejčastěji internet. Druhým nejčastějším zdrojem byly knihy a následovalo školení. Žádná z učitelky neuvedla volně dostupné metodiky. Vědí, že metodiky jsou a že jsou volně dostupné? Otázkou je, zda např. odpověď internet zahrnovala online dostupné metodiky. Nabídky kurzů jsem dohledala, ovšem většina z nich se organizuje při určitém počtu zájemců a navíc, lze získat návod jak dělat TH, když je každá třída specifická? Vzhledem k tomu, že žádný z kurzů nebyl zdarma, některé naopak za vysokou cenu. Některé za cenu několika dní.

Jde při TH hodinách pouze o organizační záležitosti či prevenci sociálně patologických jevů (šikana atd.)? U některých pedagogů a široké veřejnosti přetrvává názor, že TH jsou o počtu zameškaných hodin, vyřizování omluvenek či posezení s odborným lektorem, který se věnuje prevenci. Nechci tady nějaké preventivní programy hanit, určitě je dobré je do škol zařazovat. Ale TH by měly patřit dané třídě, práci na jejím kolektivu a vzájemném poznávání se. Díky následům, které jsem měla možnost uskutečnit, jsem se přesvědčila, že je to možné. Náplní TH nebyly organizační záležitosti, ale tvorba kolektivu, zábava, kterou děti potřebují, a vzájemné sdílení.

Proč o TH víme tak málo a proč je školy již dávno nezavedly? Metodický pokyn k vedení TH ze strany MŠMT sice je, ale ani tak neprobíhají TH na všech školách. Navíc je poměrně složité ze strany vedení školy TH zavést a to především z organizačního hlediska. Možností, jak TH organizovat, je sice více, ale ani jedna z možností není zcela ideální, viz kapitola Realizace třídnických hodin.

9.3 Závěr

V úvodní části uvádím vývoj školní třídy jako malé sociální skupiny, kdy se v průběhu měnící se na neformální skupinu utváří mimo jiné i třídní klima. Kdy by mohla být lepší příležitost a větší prostor pro rozvoj skupinové dynamiky a třídního kolektivu než právě při TH? Učitelé jsou často časově omezeni vzhledem k daným tematickým plánům či rozsáhlému množství učiva, takže je pochopitelné, že nelze „obětovat“ jednu vyučovací hodinu pro zábavu a poznávání se navzájem. Ovšem při zavedení TH do rozvrhu by prostor na tvorbu kolektivu a rozvoje sociálních dovedností vznikl. Navíc v souvislosti s výzkumem, který ukázal, že je mnohdy opomíjen emoční a sociální rozvoj dětí na úkor kognitivního rozvoje, by právě TH mohly všestranný rozvoj vyvážit.

Díky zpracovávání teoretických východisek jsem měla možnost nahlédnout do problematiky realizace TH na školách. Samotná realizace TH není jednoduchá hned z několika důvodů – není vymezen obsah tak, jako je tomu např. u vzdělávacích oblastí prostřednictvím Rámcových vzdělávacích programů, dále ani samotné ukotvení pravidelnosti TH v rozvrhu není zcela snadné zavést, nemluvě o zajištění „povinné“ docházky na dané TH. Možná i z toho důvodu tomu nebylo zcela jednoduché vyhledat školy, na kterých by byly TH alespoň na týdenním pořádku. Inspirací pro nás v tomto ohledu mohou být i alternativní směry vzdělávání, kdy je např. v programu *Začít spolu*

komunitní kruh a vzájemné sdílení dokonce na denním pořádku a to celkem dvakrát za den. Ovšem díky náslechům jsem se mohla přesvědčit, že je to možné i na běžných školách. Během výzkumné části této práce jsem se na vlastní oči přesvědčila, že třídnické hodiny mohou fungovat a mohou být přínosné.

V mnoha případech náslechy i rozhovory předčily mé očekávání a utvrdily mě v tom, že TH mají smysl. Pozitivním zjištěním pro mě bylo, že i samotní žáci a učitelé vnímají TH kladně a jsou pro ně důležité. Otázkou pro mě však zůstává, zda jsou TH pro žáky pouhou zábavou nebo zda si z hodin i něco odnášejí.

Stejně tak mě mile překvapila podpora ze strany vedení školy, zejména samotných ředitelů. Oba ředitelé se shodli na tom, že je lepší problémům předcházet, než je poté řešit, a právě TH mohou být jednou z cest, jak problémům zamezit. Líbila se mi i otevřená odpověď, kdy ředitel uvedl, že ne všem učitelům mohou být TH hned od počátku příjemné. Nenapadlo mě se na to podívat z tohoto úhlu pohledu a dovedlo mě to k zamyšlení, zda by to mohlo být způsobenou zkreslenou představou o náplni TH v podobě řešení problémů či zda je to malou informovaností o tom, co vlastně TH jsou.

Do budoucna bych si však přála, aby bylo téma TH více diskutované a na školách více běžné. Doufám, že se tato diplomová práce stane alespoň malým impulsem k zamyšlení se nad TH a nebo zdrojem inspirace, kde je možné čerpat aktivity do TH.

Seznam literatury a zdrojů

- Ambrožová, Petra. 2018.** K praxi - Třídní klima. *Třídní učitel a vedení třídy*. 2018, Sv. IV., stránky 10 - 12.
- Ames, Carole. 1992.** Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Educational Psychology*. [Online] 1992. [Citace: 22. 07 2020.] DOI 10.1037/0022-0663.84.3.261. ISSN 1939-2176.
- Belz, Horst. 2001.** *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. 81-7178-479-6.
- Budinská, Martina. 2018.** Preventivní program školy nebo Minimální preventivní program? *Prevence*. duben 2018, Sv. 15, 4.
- **2018.** Třídnická hodina. *Třídní učitel a vedení třídy*. 2018, Sv. III.
- Bureš, Petr. 2019.** Třídnické hodiny - Varianty realizace třídnické hodiny na základních školách v ČR. *Třídní učitel a vedení třídy*. 2019, Sv. III, stránky 7 - 10.
- Cangelosi, James S. 1994.** *Strategie řízení třídy*. [překl.] Milan Koldinský. Praha : Portál, 1994. ISBN 978-80-7367-650-6.
- Čapek, Robert. 2010.** *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- Čapková, Petra. 2020.** Vedení třídnických hodin výchovným poradcem na 1. stupni ZŠ. *Informační systém Masarykovy univerzity*. [Online] 2020. [Citace: 22. 09 2020.] https://is.muni.cz/th/w8td2/ZP_CAPKOVA_KONECNA_VERZE.pdf.
- Černý, Vojtěch & Kateřina Grofová. 2013.** *Děti a emoce: Učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými emocemi*. Brno : Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0361-0.
- Doležal, Přemysl. 2019.** Zmapujte svůj mozek. Leden 2019, stránky 22 - 23.
- Dubec, Michal. 2007.** Třídnické hodiny: Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy. *Odysea*. [Online] 2007. [Citace: 25. 06 2020.] http://www.odyssea.cz/localImages/tridnicke_hodiny.pdf. ISBN 978-80-87145-20-3.
- **2007.** Zásobník metod používaných v OSV. *Odysea*. [Online] 2007. [Citace: 26. 08 2020.] http://www.odyssea.cz/localImages/zasobnik_metod_osv.pdf. ISBN 978-80-87145-2-9.
- Durlak, Joseph A. 2011.** The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. [Online] January 2011. [Citace: 20. 07 2020.] DOI: 10.1111 / j.1467-8624.2010.01564.x.. ISSN: 0009-3920.
- Dvořáková, Kamila. 2018.** Emoce jsou nedílnou součástí našeho života. *Prevence*. 2018, Sv. 15, 2, stránky 14 - 15.
- Dytrtová, Jarmila. 2009.** *Učitel - příprava na profesi*. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

Eichhorn, Christoph. 2019. *Učitel a práce se třídou*. Praha : Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-439-8.

Fialová, Martina. 2017. Metodika vedení třídnických hodin. *Školský portál Karlovarského kraje*. [Online] 2017. [Citace: 25. 06 2020.] http://www.kvkskoly.cz/manazer/metodika/Documents/Manual_ved_trid_hod.pdf.

Frenstermacher, Gary D. & Jonas F. Soltis. 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

Gavora, Petr. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paida, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

Gillnerová, Ilona a Lenka Krejčová & kol. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

Hendl, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum; Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Hermochová, Soňa. 2007. Poznáváme své spolužáky: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy. *Odyssea*. [Online] 2007. [Citace: 26. 08 2020.] http://www.odyssea.cz/localimages/6_1.pdf. ISBN 978-80-87145-28-9.

Hřibová, Táňa. 2013. Komparace cílů, prostředků a podmínek pro. *Informační systém Masarykovi univerzity výchovné činnosti třídních učitelů v ČR a v Německu*. [Online] 2013. [Citace: 27. 09 2020.] https://is.muni.cz/th/rzz5e/Komparace_cilu__prostredku_a_podminek_pro_vychovne_cinnosti_tridnich_ucitelu_v_CR_a_v_Nemecku.pdf.

Chráška, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

Jirsáková, Monika. 2017. Emoce a práce s nimi ve třídě. *Prevence*. Březen 2017, Sv. 14, 3, stránky 15 - 17.

Knotová, Dana & kol. 2014. *Školní poradenství*. Praha : Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.

Kolář, Zdeněk & kol. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

Kooijman, Anne. 2016. *Děti a sociální dovednosti*. [překl.] Markéta Šubová. Praha : Didactive Plus s.r.o., 2016. ISBN 978-80-270-0598-7.

Koutecký, Michal. 2020. Projekt Odyssea - O nás. *Odyssea*. [Online] 2020. [Citace: 26. 08 2020.] <http://www.odyssea.cz/o-nas>.

Kožnar, Jan. 1992. *Skupinová dynamika*. Praha : Karolinum, 1992. 80-7066-632-3.

Krajíčková, Vlasta. 2017. Komunitní kruh a jeho vliv na prevenci šikanování na základní škole. *Theses - Vysokoškolské kvalifikační práce*. [Online] 2017. [Citace: 20. 09 2020.] https://theses.cz/id/0mvmxt/Bakalsk_prce_-_Vlasta_Krajkov.pdf.

- Kyllarová, Tereza. 2013.** Komparace cílů, prostředků a podmínek pro výchovné činnosti třídních učitelů v ČR a v Irsku. *Informační systém Masarykovy univerzity*. [Online] 2013. [Citace: 30. 09 2020.] https://is.muni.cz/th/o2toc/Komparace_cilu__prostredku_a_podminek_pro_vychovne_cinnosti_tridnich_ucitelu_v_CR_a_v_Irsku.pdf.
- Langrová, Marta. 2007.** *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2007. ISBN 978-80-7044-934-9.
- Maňák, Josef & Vlastimil Švec. 2003.** *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- Maňák, Josef. 1998.** *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
- MŠMT. 2016.** Metodické dokumenty (doporučení a pokyny). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [Online] 2016. [Citace: 19. 08 2020.] <https://www.msmt.cz/file/38988/>.
- **2010.** Metodické pokyny. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [Online] 2010. [Citace: 18. 08 2020.] <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.
- **2019.** Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [Online] 2019. [Citace: 18. 08 2020.] https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf.
- Neradová, Jitka. 2018.** Třídnická hodina mimo školu. *Třídní učitel a vedení třídy*. 2018, Sv. IV, str. 29.
- Nováková, Zdenka. 2015.** Legislativní rámec výkonu činnosti sociálního pedagoga v České Republice a na Slovensku. [autor knihy] Lucie & kol. Blašítková. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2015.
- Novotná, Eliška. 2010.** *Sociologie sociálních skupin*. Praha : Grada, 2010.
- Palenčářová, Jana & Šebesta Karel. 2006.** *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.
- Palová, Kateřina & Jan Šmahaj. 2020.** Práce školního psychologa se třídou na základních školách. *E- psychologie, elektronický časopis ČMPS*. [Online] 2020. [Citace: 30. 09 2020.] https://www.e-psycholog.eu/pdf/Palova_Smahaj.pdf.
- Pekařová, Růžena. 2018.** Vytváření pozitivního klimatu ve třídě a práce pedagoga. *Třídní učitel a vedení třídy*. 2018, Sv. I.
- Peretti, Nathalie. 2017.** *Relaxční desetiminutovky: Aktivity ke zklidnění dětí*. [překl.] Jaroslava Fejková. Praha : Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1263-8.

Plummer, Deborah M. 2018. *Hry pro rozvoj všímavosti u dětí.* [překl.] Pavla Le Roch. Praha : Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1308-6.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. [Online] Únor 2000. [Citace: 22. 07 2020.] DOI 10.1037/0003-066X.55.1.68. ISSN 1935-990X.

Skácelová, Lenka. 2012. Metodika třídnických hodin. *Kraj Vysočina*. [Online] 2012. [Citace: 26. 08 2020.] http://m.kr-vysocina.cz/assets/File.ashx?id_org=450008&id_dokumenty=4082029. ISBN 978-80-7476-006-8.

Skopalová, Jitka & kol. 2015. Rizikové chování ve školním prostředí. [autor knihy] Lucie & kol. Blaštková. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2015.

Snelová, Eline. 2016. *Klidně a pozorně jako žabka.* [překl.] Romana Hegedusová. Praha : Albatros Media a. s., 2016. ISBN 978-80-265-0510-5.

Stehlíková, Monika. 2017. Mindfulness ve škole. *Prevence*. Březen 2017, Sv. 14, 3, stránky 9 - 11.

Šed'ová, Klára & Švaříček Roman. 2010. Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*. [Online] 2010. [Citace: 29. 01 2021.] <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1377/1017>.

Šimanovský, Zdeněk & Václav Mertin. 2012. *Hry pomáhají s problémy.* Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0053-6.

Šolc, Petr. 2011. *Skupinová dynamika a práce se školní třídou.* Liberec : Vysokoškolský podnik, 2011. ISBN 978-80-7372-792-5.

Veselá, Jana. 2010. Učitel - Preventista. [Online] 2010. [Citace: 23. 09 2020.] http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2010/27/27/texty/cze/vesela_c.pdf. ISBN 978-80-210-5260-4.

Vojtíšek, Petr. 2012. *Výzkumné metody.* Praha : Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012. ISBN 978-80-905105-3-7.

Vrbková, Helena. 2017. Třídnické hodiny - Začínáme s vedením třídnických hodin. *Třídní učitel a vedení třídy*. Leden 2017, 1, stránky 18 - 19.

—, 2018. Vedení diskuze ve třídě. *Třídní učitel a vedení třídy*. 2018, Sv. I, stránky 34 - 35.

—, 2017. Výběr her a technik do třídnické hodiny. *Třídní učitel a vedení třídy*. 2017, Sv. III, stránky 30 - 31.

Zítková, Helena. 2014. *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol.* Univerzita Pardubice : Polygrafické středisko, 2014. ISB 978-80-7395-850-3.

Seznam grafů

Graf 1 - Hodnocení dané třídnické hodiny ve třídě 2A	31
Graf 2 - Vztah žáků k TH ve třídě 2A.....	32
Graf 3 – Vnímání vzájemného naslouchání ve třídě 2A.....	32
Graf 4 – Kolektiv ve třídě 2A.....	33
Graf 5 - Hodnocení dané třídnické hodiny ve třídě 2B	35
Graf 6 - Vztah žáků k TH ve třídě 2B.....	36
Graf 7 - Vnímání vzájemného naslouchání ve třídě 2B.....	36
Graf 8 - Kolektiv ve třídě 2B	37
Graf 9 - Vztah žáků k TH ve třídě 5A.....	40
Graf 10 – Důležitost TH pro žáky 5A	41
Graf 11 - Hodnocení dané třídnické hodiny ve třídě 5A	42
Graf 12 - Vnímání vzájemného naslouchání ve třídě 5A.....	44
Graf 13 - Vztah žáků k TH ve třídě 5B.....	46
Graf 14 - Důležitost TH pro žáky 5B.....	47
Graf 15 - Hodnocení dané třídnické hodiny ve třídě 5B	48
Graf 16 - Vnímání vzájemného naslouchání ve třídě 5B.....	50

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přínos TH pro žáky 2A.....	33
Tabulka 2: Vypozorované kategorie ve třídě 2A	34
Tabulka 3: Přínos TH pro žáky 2B.....	38
Tabulka 4: Vypozorované kategorie ve třídě 2B	38
Tabulka 5: Co se žákům 5A na TH líbí	40
Tabulka 6: Co se žákům 5A na TH nelíbí.....	41
Tabulka 7: Odůvodnění důležitosti TH u žáků 5A.....	42
Tabulka 8: Co konkrétně se žákům 5A na TH líbilo.....	43
Tabulka 9: Co konkrétně se žákům 5A na TH nelíbilo	43
Tabulka 10: Přínos TH pro žáky 5A.....	44
Tabulka 11: Vypozorované kategorie ve třídě 5A	45
Tabulka 12: Co se žákům 5B na TH líbí	46
Tabulka 13: Co se žákům 5B na TH nelíbí.....	47
Tabulka 14: Odůvodnění důležitosti TH u žáků 5B.....	48
Tabulka 15: Co konkrétně se žákům 5B na TH líbilo	49
Tabulka 16: Co konkrétně se žákům 5B na TH nelíbilo	49
Tabulka 17: Přínos TH pro žáky 5B.....	49
Tabulka 18: Vypozorované kategorie ve třídě 5B	50
Tabulka 19: Jak dlouho trvá příprava na TH?.....	51
Tabulka 20: Kde čerpáte inspiraci pro aktivity při TH?	52

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Tipy činností do TH	1
Obrázek 2 – Ukázka aktivity z metodiky	2
Obrázek 3 – Ukázka pracovního listu	3
Obrázek 4 – Ukázka ze zásobníku metod	4
Obrázek 5 – Ukázka her zaměřených na komunikaci	5
Obrázek 6 – Ukázka příběhu z knihy.....	6
Obrázek 7 – Ukázka aktivity pro nácvik naslouchání	7
Obrázek 8 – Ukázka cvičení.....	8
Obrázek 9 – Ukázka aktivity pro rozvoj všímavosti.....	9
Obrázek 10 – Ukázka kapitoly o strachu	10
Obrázek 11 – Ukázka aktivit pro rozvíjení konkrétní oblasti.....	11
Obrázek 12 – Ukázka relaxace	12
Obrázek 13 – Ukázka typů do TH.....	13
Obrázek 14 – Ukázka aktivit pro práci s třídním kolektivem.....	14
Obrázek 15 – Ukázka inspirace do výuky.....	15

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas rodičů.....	16
Příloha 2 – Dotazník pro 2. ročník	17
Příloha 3 – Otázky pro 2. ročník	18
Příloha 4 – Dotazník pro 5. ročník	19
Příloha 5 – Otázky pro učitele	20
Příloha 6 – Otázky pro ředitele	21
Příloha 7 - Záznam z pozorování.....	22

Obrázek 1 – Typy činností do TH ¹

Metody osobnosti a sociální výchovy pro třídnické hodiny, www.odyssea.cz

Řešení provozních záležitostí		Ve spodním řádku tabulky naleznete metody, které jsou pro daný typ (sloupec) činnosti nejvíce použitelné		Specifická prevence	Diagnostika ve třídě	
		Práce s pravidly a řešení aktuálních problémů třídy	Práce se vztahy ve třídě			Rozvoj specifických dovedností
Nejčastěji frontální výklad Použitelné metody	Seznamování a smelování ► v nově vzniklém kolektivu ► s novými žáky	► Společné stanovování základních pravidel chování ve třídě a škole (viz kapitola 10.3 a 10.4) ► Společné řešení porušování pravidel třídy a školy (viz kapitola 10.3 a 10.4)	► pravidelná sonda do "vztahů ve třídě" ► intence do vztahů ve třídě, na základě konkrétní situace, která proběhla, či na základě výsledku sondy do "vztahů"	► šikany - viz metodika kurzu: Prevence Šikany	► vztahů	
	► informace ze školního parlamentu	► Společné řešení porušování pravidel třídy a školy (viz kapitola 10.3 a 10.4) ► Řešení situací, do kterých se třída během roku dostane, například: ► utekli jsme z odpoledního vyučování ► Pepa rozbil hodiny ► pan učitel Vohrablo je nespravedlivý	► tolerance	► příprava různých vystoupení pro školu ...	► závislosti - viz metodika kurzu: Prevence Závislosti	► klimatu ► rozvoje specifické dovednosti žáků ► vnímání vlastního pokroku v rozvoji nějaké dovednosti
				► studijní dovednosti		► stádia vývoje třídy ► stádia řešení specifického problému třídy
				► seberegulace ► mezlidické vztahy ► odpovědnost	► školní hra ► volba povolání ► Plánování společných činností ► třídní výlet ► společná návštěva kina ► společná oslava	► stádia řešení specifického problému třídy ► se nacházíme na cestě ke společnému výsledku (projekt) ► vnímání školy ► vnímání práce jednotlivých učitelů
	Viz: Aktivita spojené s tématy třídnických hodin	Viz: Aktivita pro jednotlivé kroky postupu řešení aktuálních problémů ve třídě. Dále: Boalovské divadlo a Praní prádla	Prakticky kterákoliv z níže uváděných metod	Boalovské divadlo, Praní prádla	Mýšlenková mapa; Brainstorming; Řeka; Myslím si že ano, myslím si že ne	

¹ (Dubec, 2007 str. 8)

Obrázek 2 – Ukázka aktivity z metodiky²

ÚVODNÍ AKTIVITY

ZKLIDŇUJÍCÍ AKTIVITY

POSLOUCHÁNÍ ZVUKŮ TICHA

Učitel vyzve žáky, aby se ztišili a 1 minutu poslouchali zvuky, které jsou ve třídě slyšitelné. Potom může nechat žáky popsát, kolik zvuků se jim podařilo zaznamenat ...

HLEDÁNÍ BUDÍKU

Učitel vyzve žáky, aby se ztišili a zavřeli oči. Potom někam ve třídě schová budík. Po nějaké době určené poslouchání tikotu, mají žáci /stále se zavřenýma očima/ ukázat rukou, kde si myslí, že budík stojí?

HÁDÁNÍ ZVUKŮ

Učitel vyzve žáky, aby zavřeli oči, a vytvoří nějaký žákům známý zvuk. Úkolem žáků je uhádnout, o jaký zvuk se jednalo.

LINIE DECHU V SOBĚ

Učitel vyzve žáky, aby se zklidnili (ztišili) a stoupli si na svých místech. Dále je požádá, aby začali klidně pomalu dýchat. Potom si zavřou oči a učitel je požádá, aby si zkusili představovat barevnou linii vlastního dechu, jak se s nádechem dostává do jednotlivých částí těla a s výdechem ven.

POČÍTÁNÍ UČITELE

Učitel začne při neklidu pomalu počítat a ukazovat při tom viditelně prsty. Po ztišení je možné oznámit, jak dlouho to trvalo (kolik prstů) a zveřejnit své přání, aby to příště trvalo kratší dobu.

² (Dubec, 2007 str. 15)

Obrázek 3 – Ukázka pracovního listu³

A2 Kdo jsem

Čas

Do 50 minut

Cíle

Podnítit poznávání druhých a sebe sama

Věk

Od třetí třídy

Pomůcky

Pracovní list Kdo jsem, tužka

Postup

Žáci ve skupinkách (po 4 –6´) si vzájemně předčítají své odpovědi a hovoří o nich.

Následuje vyhodnocení, kdy se ptáme, co nového se o kom dověděli, jaká odpověď je překvapila, která otázka se zdála zvlášt' důležitá, na kterou se obtížně odpovídalo.

Diskusi doporučujeme uzavřít otázkami typu: "Co mi tato aktivita přinesla?"; "O čem jsem v této souvislosti dosud neuvažoval?"; "Co mi došlo až nyní?"; "Co jsem se dověděl nového?"

Zdroj

Kartotéka S. Hermochové

Pracovní list Kdo jsem

Když se ráno probudím, nejčastěji

Než usnu, často myslím na.....

Nejvíc mám rád.....

Nemám rád (a) lidi, kteří.....

Důvěřuji lidem, kteří.....

Mám pocit štěstí, když.....

Moji rodiče by měli vědět, že.....

Bojím se, když.....

Je smutné, že.....

Jsem.....

Datum

Podpis

³ (Hermochová, 2007 stránky 23 - 24)

Obrázek 4 – Ukázka ze zásobníku metod⁴

MYŠLENKOVÁ MAPA

Stručná charakteristika této metody:

- Žáci si strukturovaně zapíší (zakreslí) všechny své myšlenky k nějakému tématu.

Počet žáků:

- 1 – 30
- Při tvorbě skupinových myšlenkových map se často pracuje v malých skupinách (3-6 žáků).
- Existuje rovněž varianta, kdy jednu myšlenkovou mapu tvoří celá třída. Žáci jsou jednotlivě vyvoláváni učitelem k tabuli, na kterou se myšlenková mapa tvoří.

K jakému účelu je možné tuto metodu použít:

- Při zjišťování toho, co už žáci vědí o nějakém tématu.
- Při zjišťování toho, co si žáci zapamatovali o nějakém tématu.
- Při sebehodnocení žáků – hodnocení vlastních pokroků v učení (na principu srovnávání myšlenkových map).
- Při tvorbě vlastního životopisu.
- Jako test, ve kterém je myšlenková mapa s úmyslně vynechanými místy.
- Při plánování nějaké akce.
- Jako forma zápisu poznámek k nějakému tématu.

Co tato metoda rozvíjí:

(Níže uvedené odrážky se váží k samotné metodě, nikoli k jejímu použití k dalším cílům)

- Žáci uvažují v logických souvislostech, vytvořených vlastními myšlenkovými pochody.
- Žáci popisují postup vlastního uvažování o nějakém tématu.
- Žáci si vyzkoušejí jednu z metod efektivního zapamatování.
- Žáci pracují s informacemi takovou formou, která podporuje jejich obrazovou paměť.

⁴ (Dubec, 2007 str. 19)

Obrázek 5 – Ukázka her zaměřených na komunikaci⁵

III.VI Komunikace

Úvod

O důležitosti rozvoje komunikačních dovedností se zde nemusíme bavit. Opakovaně s dětmi řešíme to, že si skáčou do řeči, mluví najednou, neposlouchají, křičí, neumí se vyjádřit... Proč je tedy nevést k osvojení správných reakcí hrou a pro ně lépe přijatelnou formou?

Cíl

Rozvoj pozorného naslouchání a naladění se na partnera. Uvědomění si toho, jaké je, když všichni mluví a nikdo neposlouchá.

Cílová skupina

Níže uvedené hry jsou pro žáky 4.–5. třídy ZŠ.

Motivace

Jsme stále mezi lidmi, a to znamená, že spolu mluvíme, domlouváme se. Je mezi námi někdo, kdo dnes s nikým nemluvil? Mluvíme všichni – jsme na mluvení trochu odborníci. Můžeme se tedy věnovat tomu, JAK si spolu povídáme.

Struktura

Klasická struktura třídnické hodiny, v případě dostatku času zařazené ověřovací techniky na závěr.

1. *Jedním dechem (5–10 min)*

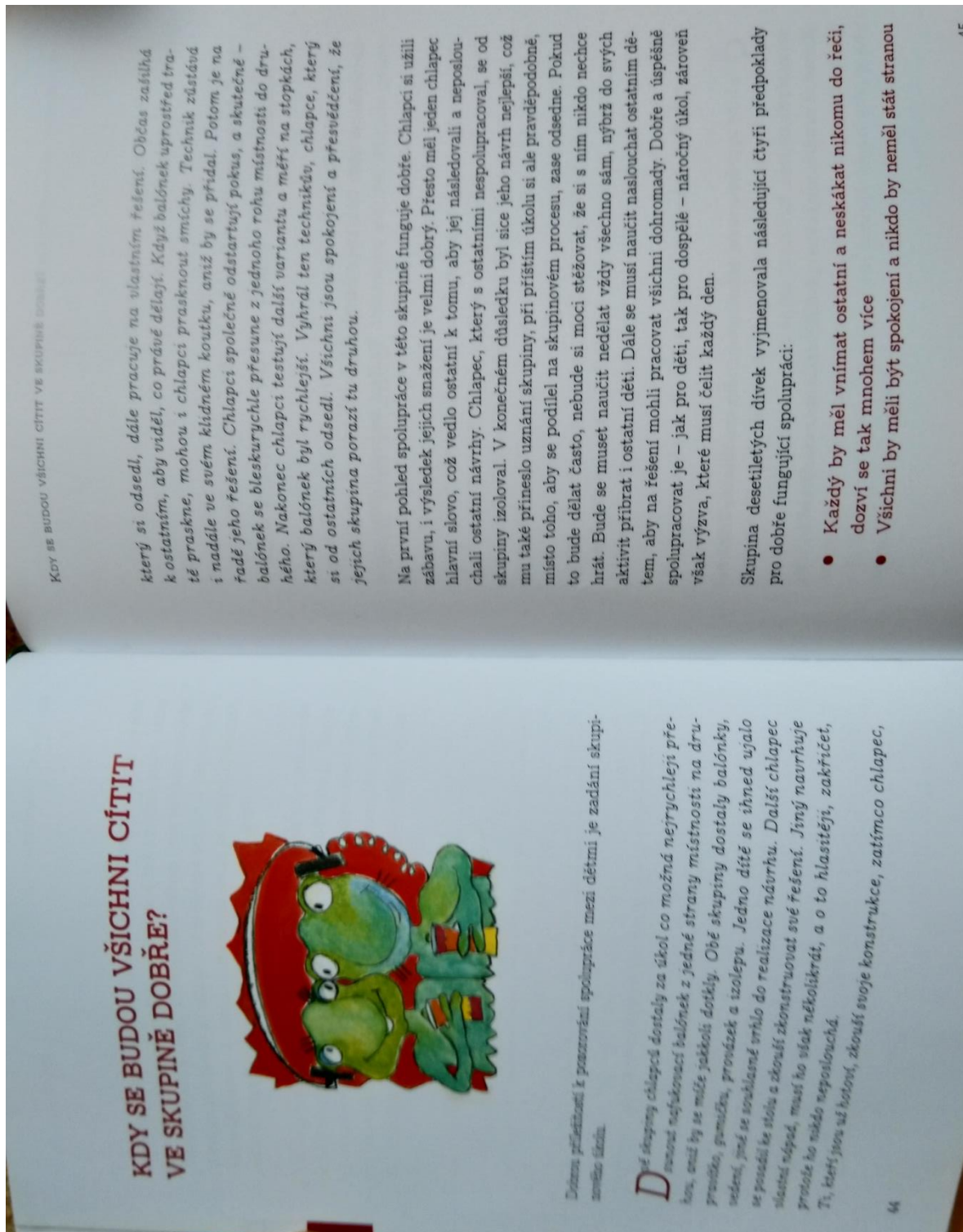
Všichni se ve stejné chvíli maximálně nadechnou. Na znamení začnou všichni hlasitě mluvit a nepřestávají, dokud jim stačí dech. Mohou říkat cokoli včetně čísel, jazykolamů nebo opakování stejných slov, rozhodující je délka projevu. Nikdo nesmí přidechovat nebo se znova nadechnout. Vyhrává ten, kdo vydržel mluvit na jediný nádech ze všech nejdéle. Můžeme několikrát opakovat a zjistit, zda si vítěz v prvním kole své vítězství potvrdí.

Hrou se nejen dobře odreagujeme a vykřičíme, ale také si můžeme uvědomit, jaké to je, když nás nikdo neposlouchá.

Pozn.: Jedná se o hodně hlasitou aktivitu.

⁵ (Skácelová, 2012 str. 15)

Obrázek 6 – Ukázka příběhu z knihy⁶



⁶ (Kooijman, 2016 stránky 44 - 45)

Obrázek 7 – Ukázka aktivity pro nácvik naslouchání⁷

AKTIVITA Č. 11
Téma: Cecilka, či Amálka?

CÍL

- Rozvíjet a zlepšit komunikační dovednost naslouchat.
- Dokázat registrovat detaily ve vyslechnutém projevu, uvědomit si chyby a významové rozporů v textu.

Pomůcky Předem připravený text.

POSTUP
Učitel přečte žákům jednoduchý krátký text plný víceméně nápadných významových nedostatků a chyb. Úkolem žáků je ve skupinách identifikovat všechny rozporuplné detaily v textu a vyjmenovat je.

PŘÍKLAD TEXTU

Víla Cecilka bydlela v bílém domečku v borovicovém houští na kraji lesa. Žila tam sama, jen s velkou šedivou kočkou, která se jmenovala Čiča.

Jednou se rozhodla, že půjde na brusinky. Oblékla si zelenou bundičku, protože bylo chladno, vzala do ruky malou bandasku, zamkla, klíč strčila do kapsičky a šla.

Slunce pájilo, a když už nasbírala dost brusinek, začaly ji bolet nohy, cítila se unavená a bylo jí horko. Svlékla si svou bílou bundičku, uvázala si ji kolem pasu, vzala do ruky košíček a šla domů. Chvilku bloudila, až konečně v dálce uviděla v hustém březovém háji prosvítat červené stěny svého domečku. Za chvíli už stála u něj. Na prahu se protahovala její bílá kočka Míca a hlasitě na ni mňoukala. „Je mi jasné, že už máš hlad,“ řekla víla Amálka a vytáhla ze skryše pod rohožkou klíč.


POZNÁMKA
Podobným typům komunikační aktivity, při nichž jsou žáci motivováni registrovat detaily vyslechnutého s důrazem na zachycení relevantních a selekci nepodstatných informací, je **příjem a odevzdání vzkazu**. Jde o klasická cvičení imitující přirozené komunikační situace, v nichž musíme pozorně naslouchat, abychom mohli obsah „poslat“ dál, odevzdat ho či jednat podle něj. Tato cvičení je vhodné kombinovat s psaním poznámek či kladením otázek. Tato aktivita vede děti k tomu, aby si uvědomily, že tímto způsobem si celé generace „předávaly“ nejrůznější pohádky, pověsti či jiné příběhy. Bohužel se takto šíří i výmysly a клеветы.

83 Komunikační aktivity pro nácvik naslouchání

⁷ (Palenčářová, 2006 str. 83)

Obrázek 8 – Ukázka cvičení⁸

Ukažte dětem, že jste na jejich straně a že je milujete i v drsných povětrnostních podmínkách.

 **CVIČENÍ: Osobní předpověď počasí**

Pohodlně se někam posaď, zavři nebo jen přivři oči a dej si chvíli, aby ses zorientoval/a v tom, jak se právě teď cítíš. Jaké je uvnitř tebe počasí? Klid a slunečno? Nebo je zataženo a prší? Nebo v tobě zuří bouře? Čeho sis všiml/a?

Moc o tom nepřemýšlej a dej dohromady zprávu o počasí, která co nejlépe vystihuje tvé momentální pocity. A jakmile se dozvíš, jak se právě teď máš, nech to prostě být... tak, jak to je. Není třeba něco dělat nebo cítit jinak. Počasí kolem tebe taky nejde změnit, že ne?

Zůstaň chvíli těmto pocitům nablízku.

Věnuj svou laskavou pozornost mrakům, čisté obloze nebo přicházející bouři... takhle to teď je...; ani počasí, ani náladu jednoduše nelze změnit. Později se počasí samo úplně změní..., ale právě teď je všechno tak, jak je. A to je úplně v pořádku. Nálady se mění. Přeženou se. Není třeba dělat vůbec nic. To je úleva.

Většinu dětí tohle cvičení s počasím baví. Díky němu si lépe uvědomí sluníčko, déšť nebo bouřku, která v nich řádí, a naučí se, že není třeba se identifikovat se svými náladami: já nejsem ta průtrž mračen, ale všimla jsem si, že prší; nejsem žádný strašpytel, ale vím, že sem tam mívám ze strachu knedlík v krku.

67

⁸ (Snelová, 2016 str. 67)

Obrázek 9 – Ukázka aktivity pro rozvoj všímavosti⁹

„Oční“ špión

⑦	<input checked="" type="checkbox"/> já a ostatní (P)
🕒 10 minut	<input checked="" type="checkbox"/> účinné pozorování (S)
👤 👤 👤	<input checked="" type="checkbox"/> selektivní pozornost (D)
💬 💬	

Základní hra

Hráči chodí po místnosti a potkávají se. Pokaždé, když se s někým setkají, stojí a dívají se jeden druhému do očí alespoň 30 vteřin. Střídají se v tom, že přesně popisují oči toho druhého, tedy nejen barvu očí, ale co nejvíce dalších detailů.

Obměny

Děti použijí zrcadla, aby nakreslily své oči a vybarvily je. Skupina se pak snaží poznat, čí oči jsou na obrázku.

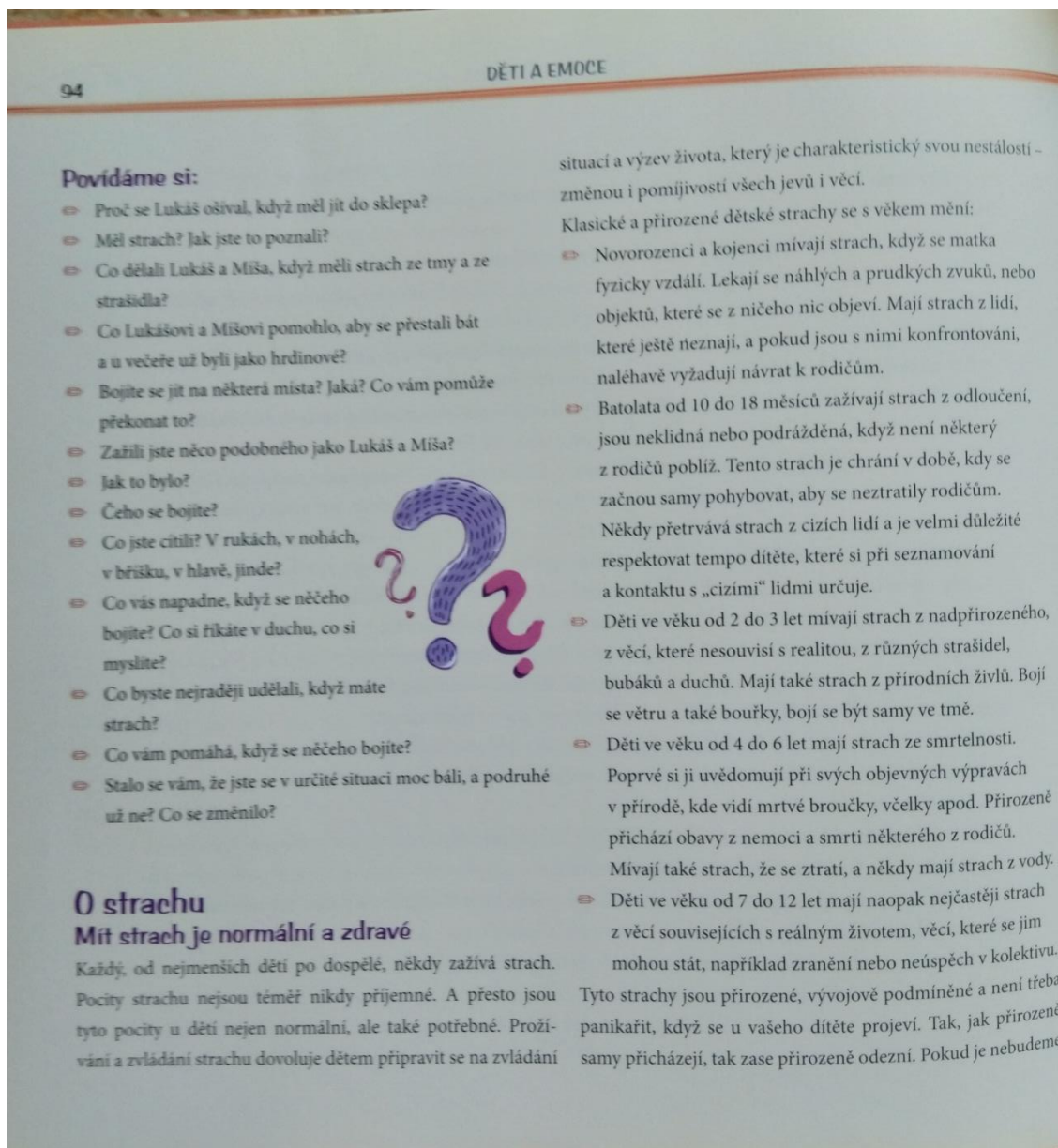
Další podněty k rozvoji

Jak snadné nebo těžké bylo dívat se někomu 30 vteřin do očí?
Všimli jste si něčeho nového v tom, jakou mají oči strukturu?
Jak může pomoci oční kontakt ve vzájemné komunikaci?
Co se vám na vašich očích líbí?
Když jdete, díváte se dolů na zem, nebo se rozhlížíte kolem sebe?
Rozhlédněte se po místnosti. Vidíte něco, čeho jste si předtím nevšimli?

104 HRY A AKTIVITY NA ZAMĚŘENÍ POZORNOSTI A ZKLIDNĚNÍ

⁹ (Plummer, 2018 str. 104)

Obrázek 10 – Ukázka kapitoly o strachu¹⁰



¹⁰ (Černý, 2013 str. 94)

Obrázek 11 – Ukázka aktivit pro rozvíjení konkrétní oblasti¹¹

HRY podporující kladné sebepojetí, důvěru, sebeovládání
- posilují schopnost koncentrace, relaxace, dobré komunikace

6/1 KULÍŠCI
(A, B, C, představivost, empatie, komunikace)
Na ruce si navlékneme dva zimní kulichy s bambulkami. Rázem se tak z nich stanou dva maňásci. Zeptáme se jich, jak se mají a jak se který z nich jmenuje, jakou mají zrovna náladu a na co se těší atd. Oba kulíšci nám (našimi ústy) odpovídají. Mohou si pak také promluvit spolu "oni dva".
Najdeme-li doma ještě dva a máme pak čtyři, přisoudíme každému z nich nějakou povahovou vlastnost: například Bojínek, Chechtálek, Smutěnka a Nebojsa. Sehraje si pak s nimi na stole (na gauči) pár krátkých a docela jednoduchých situací, daných prostředím - v obchodě, na výletě, ve škole, u zubního lékaře atd.

6/2 KLOBOUK II
(B, C, D, představivost, empatie, komunikace)
Neobvyklou pokrývku hlavy (starý klobouk, služební čepici nebo helmu), kterou najdeme někde na půdě, si dobře prohlédneme. Povídáme si o tom, kdo ji asi nosil, jaký typ člověka to byl, co měl rád k jídlu, jak se choval k dětem, čeho se v životě bál, o čem snil... Jak asi jednal, jak si sedal, chodil a jak mluvil atd.
Ten klobouk si pak jeden z nás nasadí na hlavu a zahrajeme si pohybem i slovem příhodu o tom, jak se ten člověk v klobouku setká v určitém, pro něj typickém prostředí s druhým z nás.

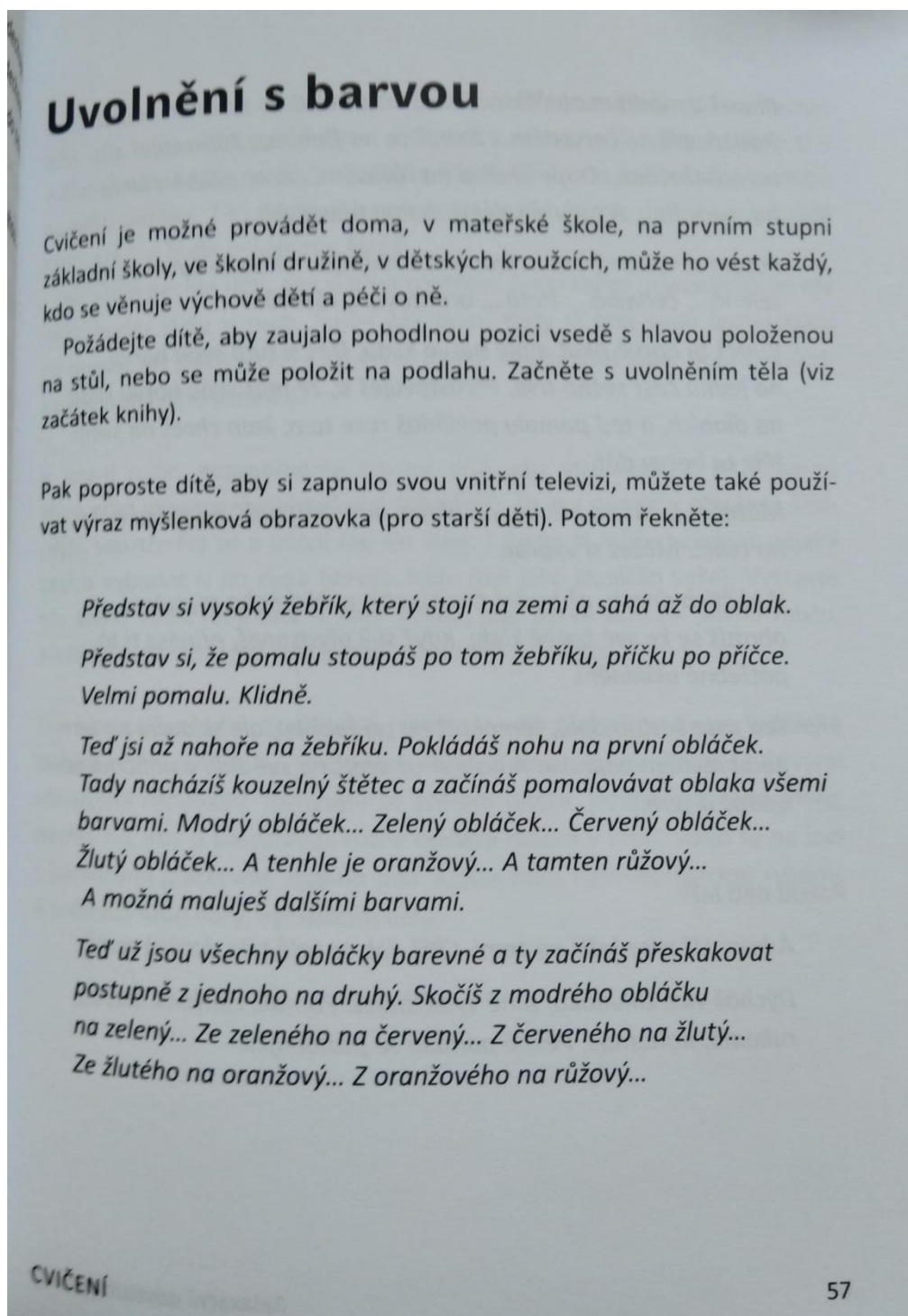
6/3 PLESKANÁ
(A až D, koncentrace, sebeovládání a postřeh)
Stojíme proti sobě. Jeden z nás jako by si hřál ruce nad ohněm, druhý jako by mu je zespu podepíral otevřenými dlaněmi. Naše dlaně se však nedotýkají, jsou jenom těsně u sebe, ve vzdálenosti asi jednoho centimetru. Díváme se navzájem do očí. V nestřežené chvíli se pokusí ten, kdo má ruce vespu, rychle plesknout do očí. V nestřežené chvíli se pokusí ten, kdo má ruce vespu, rychle plesknout do očí. V nestřežené chvíli se pokusí ten, kdo má ruce vespu, rychle plesknout do očí. Druhý musí pohotově reagovat a uhnout. Když se mu to nepodaří, první získává bod a oba si vymění polohu rukou. Kdo držel dlaně vespu, drží je nyní nahoře a naopak.

6/4 MRKANÁ
(A, B, soustředění, sebeovládání, důvěra)
Jedna z nejjednodušších hříček, kterou můžeme dítěti nabídnout, i když je ne-soustředěné a roztěkané. Sedneme si pohodlně naproti sobě a volně dýcháme.

57

¹¹ (Šímanovský, 2012 str. 57)

Obrázek 12 – Ukázka relaxace¹²



¹² (Peretti, 2017 str. 57)

Obrázek 13 – Ukázka typů do TH¹³

**TŘIDNICKÉ HODINY
ZAČÍNÁME S VEDENÍM
TŘIDNICKÝCH HODIN**

Sedmidílný seriál určený třídním učitelům tímto dílem končí. Tentokrát se budeme zabývat využitím koučování v rámci práce se třídou.

Využití koučování při práci se třídním kolektivem Díl 7

phDr. Helena Vrbková

Koučování je proces, kdy jedna strana – kouč – vyvíjí úsilí, aby pomohla druhé straně dosáhnout předem vybraného a stanoveného cíle. Termín pochází z anglického slovesa coach – trénovat, vést.

Ve škole můžeme základy koučování využít při práci se třídou. Vhodnou formou je podpořit a upevnit ve třídě její odhodlání něco udělat.

V realitě se často děti ve třídě dohodnou na společném cíli, ale následně jejich nadšení vyhasne a cíl se během času vytratí. Následuje buď plné zapomnění, nebo vzpomínka a deziluze z ní plynoucí, že děti jsou málo cílevědomé a nedotáhly věc do zdánlivého konce. Někdy jsou ještě navíc zrazovány některým z dospělých, aby si cíle moc nekladly, že jich stejně pak nedosáhnou a budou zbytečně smutné. Třída je tak vedena ke zdánlivé realitě, ale spíše se dá říci, že k pasivitě, sníženému sebevědomí a malosti.

Model GROW

Koučování může u takového chování třídy pomoci. Pokud děti mají svůj cíl, je možné rozvinout jednu ze základních struktur koučování. Využít tzv. model GROW. Z anglické zkratky slov:

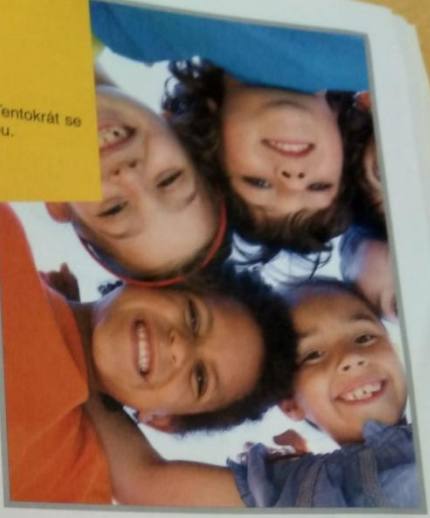
- G** (goal) = cíl
- R** (reality) = realita
- O** (option) = možnosti
- W** (will) = vůle k akci

1. krok – stanovení cíle

Pokud děti samy přijdou s cílem, vypytejte se na něj. Nechte třídu, ať dostatečně dlouho o tom, čeho chce dosáhnout, mluví. Ať se cíl popisuje a stává se více představitelným.

Možné otázky:

- Co máte za cíl? A proč jej chcete dosáhnout?
- Jak to bude vypadat, až cíle dosáhnete?
- Jak se budete po dosažení cíle cítit? Co si asi budete myslet?
- Komu bude cíl ku prospěchu?
- Je cíl přiměřený možnostem a věku?
- Nebylo by dobré cíl rozdělit do krátkých efektivně rychlých celků-mezicílů?



2. krok – popis stávající reality

Když děti dostatečně popíší cíl, ptejte se:

- Jak to v dané kategorii cílů vypadá, jaká je realita?
- Co všechno má vliv na to, že reálná situace vypadá tak, jak vypadá?
- Když se dětem podaří naplnit cíl, co se změní?
- Co podobného dosud děti zvládly?
- Jaké to mělo účinky?
- Jaké jsou obtíže, že cíl ještě nenastal?
- Jak velké je odhodlání cíle dosáhnout?

3. krok – možnosti

Seznámení se s realitou a odhodlání dosáhnout cíle vytváří nutný předpoklad mluvit o možnostech, které jsou. Ptáme se:

- Jaké jsou možnosti k naplnění chtěného cíle?
- Co by udělala jiná třída?
- Co by udělal v podobné situaci někdo, koho děti obdivují?
- Jaká jsou pro a proti zvoleného cíle?
- Co se může stát, pokud bude třída dětí o něj usilovat?
- Zda někdo již sám zkusil cíle dosáhnout a zda uspěl, či nikoliv.
- Zda je možné využít těchto zkušeností pro nové dosahování cílů.
- Jaké jiné možnosti jsou na cestě za dosažením cíle?

4. krok – vůle k akci

Konečné je třeba naplánovat jednotlivé kroky, rozdělit úkoly, stanovit časy..., tedy ptejte se:

- Co děti udělají konkrétně pro dosažení cíle?
- Kdy, kde, co, kdo a jak?
- Co by mohlo dosažení cíle ovlivnit?
- Co s pasivitou, která může přijít?
- Jak se bude třída bránit vyhasnutí nadšení?
- Jak se budou děti podporovat?
- Kdy budou sdílet vývoj akce a s kým?
- Jak oslaví dosažení cíle a komu to dají na vědomí?

Třídní učitel 27

¹³ (Vrbková, 2018 str. 27)

Obrázek 14 – Ukázka aktivit pro práci s třídním kolektivem¹⁴

HRY/TECHNIKY
K využití při práci s třídním kolektivem

Co dělám

Čas
Do 50 minut.






Cíle
Předat informace o tom, jak tráví žáci čas, o jejich oblíbených a neoblíbených aktivitách, volném čase, aktivním nebo pasivním způsobu trávení času, počtu zájmů, uvědomění si efektivnosti a smysluplnosti svého přístupu k času.

Věk
Od čtvrté třídy.


Pomůcky
Pracovní list Co dělám.

Postup
Lektor otevře debatu tím, že se zeptá, zda se žáci spolu baví o tom, co a kdy dělají, zda spolužákovi někdy položili otázku: „Tak co teď děláš?“ (jiná varianta – „Jak se máš?“). I z činností se o druhých něco dovíme, a proto se jimi budeme zabývat. Žáci vyplní pracovní list a pak postupně všichni čtou své odpovědi nejdříve na otázku číslo 1, pak 2 atd. Dochází tak i k porovnávání vzájemných odpovědí. Následně se v debatě zaměříme na to, co si o druhých zapamatovali, zda jsou si aktivity podobné, zda je některá aktivita neobvyklá, zda někdo nějakou aktivitou nepřekvapil. Diskusi doporučujeme uzavřít otázkami typu: „Co mi tato aktivita přinesla?“; „O čem jsem v této souvislosti dosud neuvažoval?“; „Co mi došlo až nyní?“; „Co jsem se dověděl nového?“

Zdroj
Kartotéka S. Hermochové

Tento popis aktivity z metodiky *Poznávám své spolužáky – lekce 6.1* – byl vytvořen v rámci projektu „Zavádění osobnostní a sociální výchovy do školních vzdělávacích programů základních škol a nižších stupňů osmiletých gymnázií v Praze“. Projekt je financován Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem České republiky a rozpočtem hlavního města Prahy.

Třídní učitel  33

¹⁴ (Vrbková, 2018 str. 33)

Obrázek 15 – Ukázka inspirace do výuky¹⁵

te svůj mozek

rovnocenné. Pokud spolu naše hemisféry „špatně vycházejí“ a nespolupracují dostatečně, není naplno využitý potenciál. Naš mozek pak spotřebovává daleko víc energie, kterou by jinak spotřebovalo tělo, neudržíme dostatečně dlouhou pozornost, jsme unavení a „nechce se nám“. Je vám tato situace povědomá? Naštěstí existuje technika, která podporuje spolupráci obou hemisfér.

Volný tok asociací

Myšlenkové mapy jsou celosvětově velmi populárním nástrojem, který umožňuje rozvoj tvořivosti a zlepšování paměti. Za autora této metody je považován kanadský psycholog Tony Buzan.

K tvorbě mapy potřebujete nelinkovaný bílý papír, pastelky, případně barevné fixy, a otevřenou mysl. V rámci této techniky se propojují znalosti, které již v mozku máme prostřednictvím tzv. asociací. Do určité míry jde o stejný princip jako u brainstormingu, nicméně každý si zpracovává svou myšlenkovou mapu individuálně.

Princip asociací lze vysvětlit na jednoduchém příkladu, jehož zadání uzpůsobíme intelektuální úrovni a věku žáků. U mladších dětí můžeme říci: „Napište nebo nakreslete na papír vše, co vás napadne, když se řekne jablko.“ U starších žáků lze princip vysvětlit jako volný tok myšlenek a slov, který souvisí s daným pojmem. Asociace využívají naše předchozí uchovanou znalosti, zážitky a zkušenosti. Z toho důvodu dochází v mozku k propojování souvislostí.

Vizuální podoba myšlenkových map do určité míry svým grafickým vyjádřením může připomínat právě propojování jednotlivých nervových buněk v mozku – neuronů. Jak tedy začít pracovat s myšlenkovými mapami?

01 Formát bílého papíru položíme na šířku a doprostřed napíšeme jedním slovem, popřípadě nakreslíme, hlavní myšlenku. Můžeme využívat jak slova, tak i obrázky. Tím zapojujeme pravou i levou hemisféru.

02 Pro hravost a stimulaci práce mozku využíváme různé barvy – ať již v rámci psaní slov, nebo kreslení obrázků.

03 Veškerá slova píšeme tiskacím písmem – mozek lépe pracuje s tiskacím písmem než s psacím.

04 K hlavní myšlence připojíme hlavní větu. Graficky je můžete vyjádřit právě jako větu, chapadla či spojnice. Každá větev představuje asociaci související s hlavním tématem. Z větví mohou vést další a další větve, které navazují na dané téma.

05 V rámci hravosti a podpory kreativity je vhodné používat vlnité větve. Rovné čáry mozek nudí a nestimulují naši hravost a tvořivost.

06 Každé spojení zahrnuje pouze jednu asociaci, tedy jedno slovo či slovní spojení. Dlouhý text působí nepřehledně a zároveň omezuje asociace. Pokud máme hledat asociace k pojmu „jablko“, nalezneme jich podstatně více, než když omezíme naši mysl textem „jablko určené k jídlu“.

07 V celé myšlenkové mapě využívejte obrázky, symboly, případně šipky (například u věcí, které spolu souvisejí), používejte různé barvy a dle důležitosti volte velikost a tloušťku. Čím důležitější, tím širší spojení, větší písmo, větší obráček.

Dětem můžeme techniku myšlenkových map připodobnit k pohledu na náměstí z ptáčích perspektiv, kdy z centra pokračují širší hlavní ulice, které mají své názvy a na něž navazují následně další uličky. Jednotlivé větve představují asociace související s hlavním tématem.

Mozkocvična

Myšlenkové mapy umožňují nadhled a odstup od tématu. Zároveň pomáhají rychle pochopit logické souvislosti, což při výuce i opakování učiva pomůže. Využívání barev, obrázků i slov pomáhá žákům podporovat tvořivost a zároveň zvyšuje jejich zaujetí. Ve vztahu k učení a paměti si člověk zapamatuje nejvíc věcí v případě, že jsou zdůrazněny nejdůležitější skutečnosti. Dále si dobře pamatujeme věci, které propojujeme se smysly, osobním zájmem a spojením již známých souvislostí, tedy asociacemi.

Co tedy udělat k využívání myšlenkových map ve výuce vhodné? Koupit vícebarevné fixy na whiteboard, případně barevné křídly na tabuli. Vysvětlit žákům princip asociací a vytváření myšlenkových map na jednoduchých příkladech, případně se inspirovat již existujícími mapami (např. www.mindmapinspiration.com).

Žáky je nezbytné podporovat a oceňovat originalitu v přístupu i grafickém vyjádření. Myšlenkové mapy můžeme ve výuce využít například při učení slovíček v cizím jazyce, rozdělení živočišných druhů, historických událostí, zeměpisných znalostí atd. Stejně tak mohou myšlenkové mapy využívat i pedagogové pro své účely – například pro projektové učení nebo plánování.

Leonardo da Vinci řekl: „Tak jako nepoužívané železo rezaví, stojatá voda zahnívá či v zimě zamrzá, tak mozek bez cvičení leniví.“ Proč tedy mozek necvičí zrovna tímto způsobem?

¹⁵ (Doležal, 2019 stránky 22 - 23)

Příloha 1 – Informovaný souhlas rodičů

Souhlas s vyplněním anonymního dotazníku

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Veronika Pešková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. V rámci své diplomové práce dělám výzkumné šetření, jehož cílem je analyzovat pohled žáků a učitelů na třídnické hodiny. Jelikož studuji obor Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ, zaměřuji se na žáky 2. a 5. tříd. Výzkumné šetření uskutečňuji formou dotazníku. Výzkum je **zcela anonymní**, získané informace důvěrné a budou sloužit pouze pro účely zmiňované diplomové práce.

V případě Vašeho souhlasu předejte, prosím, vyplněný souhlas třídní učitelce Vašeho dítěte. Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci na výzkumném šetření.

Veronika Pešková

Souhlasím - nesouhlasím s vyplněním dotazníku mým dítětem.

Podpis rodiče/zákonného zástupce:.....

Příloha 2 – Dotazník pro 2. ročník

Jak žáci nahlíží na třídnické hodiny?

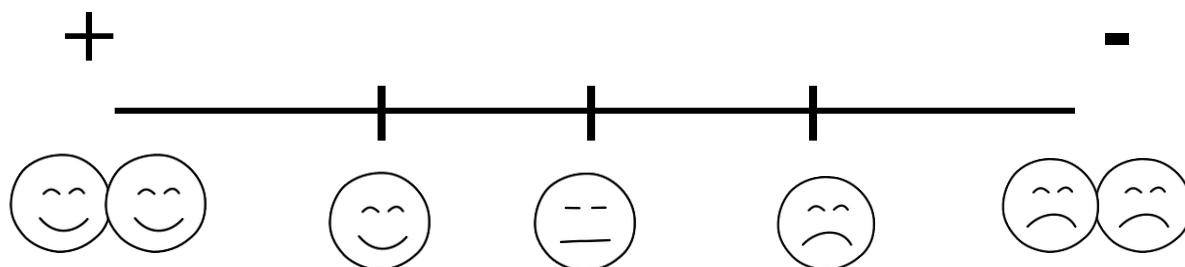
Milé zákyně, milí žáci,

prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který se týká třídnických hodin.

1.



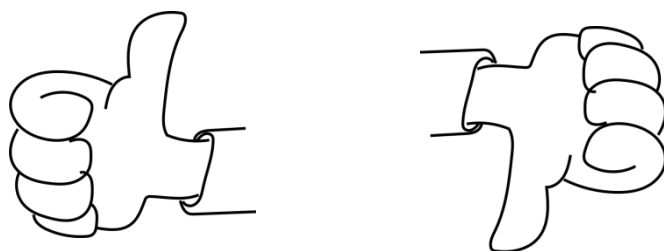
2.



3.

--	--	--	--	--

4.



5.

Příloha 3 – Otázky pro 2. ročník

Jak žáci nahlíží na třídnické hodiny?

Milé zákyně, milí žáci,

prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který se týká třídnických hodin.

1. Vyber si svou oblíbenou barvu a vybarvi jednoho smajlíka dle toho, jak se Ti dnešní třídnická hodina líbila.

2. Svou oblíbenou barvou vybarvi smajlíky nebo smajlíka dle toho, jak Tě baví třídnické hodiny. Dva veselí smajlíci – baví mě hodně, jeden veselí – baví mě, jeden uprostřed – jde to, jeden smutný – nebaví, dva smutný – vůbec nebaví.

3. Vybarvi počet čtverečků dle toho, jak si vnímal, že Ti druzí dnes při hodině naslouchali. Čím více vybarvených čtverečků budeš mít, tím více Ti dnes druzí naslouchali.

4. Vyber ze dvou palců – pokud máte ve třídě dobrý kolektiv (jste kamarádi, pomáháte si, nasloucháte si atd.), zakroužkuj palec, který směřuje nahoru. Pokud si myslíš opak, zakroužkuj palec směřující dolů.

5. Napiš, co si z dnešní třídnické hodiny odnášíš.

Příloha 4 – Dotazník pro 5. ročník

Jak žáci nahlíží na třídnické hodiny?

Milé zákyně, milí žáci,
prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který se týká třídnických hodin.

- 1. Jak moc Tě baví třídnické hodiny? Označuj.**

- 2. Co se Ti na třídnických hodinách líbí a proč? Napiš svou odpověď a zdůvodni ji.**

- 3. Co se Ti na třídnických hodinách nelíbí a proč? Napiš svou odpověď a zdůvodni ji.**

- 4. Myslíš si, že jsou třídnické hodiny důležité? Napiš svou odpověď a zdůvodni ji.**

- 5. Označuj tuto třídnickou hodinu dle toho, jak se Ti líbila.**

- 6. Co konkrétně se Ti na této hodině líbilo a proč? Napiš svou odpověď a zdůvodni ji.**

- 7. Co konkrétně se Ti na této hodině nelíbilo a proč? Napiš svou odpověď a zdůvodni ji.**

- 8. Co si z této hodiny odnášíš?**

- 9. Jak Ti druzí při této třídnické hodině naslouchali? Označuj.**

Příloha 5 – Otázky pro učitele

Otázky:

1. Jak hodnotíte třídnickou hodinu?
2. Co se podařilo a co ne? A dle čeho to posuzujete?
3. Jaké byly cíle hodiny? Podařilo se jich dosáhnout?
4. Sledujete nějaké změny v kolektivu související s třídnickými hodinami?
5. Myslíte si, že jsou třídnické hodiny důležité? Proč ano a proč ne?
6. Jsou nějaké výhody či nevýhody TH? Popřípadě jaké?
7. Jak dlouho trvá příprava na TH?
8. Kde čerpáte inspiraci pro aktivity při TH?
9. Jak byste popsal/a kolektiv ve Vaší třídě?

Příloha 6 – Otázky pro ředitele

Otázky:

1. Proč jste na Vaší škole TH zavedli?
2. Jaký je k TH postoj učitelů?
3. Jaký je k TH postoj rodičů?
4. Účastníte se i Vy sám/sama TH? Proč ano a proč ne?
5. Sledujete na Vaší škole nějaké změny související se zavedením TH?
6. Změnil se Váš názor na TH postupem času?

Příloha 7 - Záznam z pozorování



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

NÁSLECH – Třídnická hodina

Školní rok: 2019/2020	Ročník: 5.	Vyučovací hodina: 1.	Téma: Šíření informací
<i>ÚDAJE O HOSPITUJÍCÍM</i>			
Jméno a příjmení: Veronika Pešková	Ročník: 4.	Aprobace: ZS 1	

VLASTNÍ HOSPITAČNÍ ZÁZNAM

Záznam aktivit	Poznámky
<p><u>Organizační věci</u></p> <ul style="list-style-type: none">- změna služby- co nás čeká tento týden- připomenutí společného projektu k 17. listopadu- co se dělo včera v Hradci Králové?	
<p><u>Rozhovor o paměti</u></p> <ul style="list-style-type: none">- přihlaste se ten, kdo si myslí, že má dobrou paměť/dlouhodobou paměť/kdo si lehce zapamatuje/kdo si pamatuje napsané?	
<p><u>Hra – předávání identit</u></p> <ul style="list-style-type: none">- ke svému jménu si vymysli svou oblíbenou barvu a přidej oblíbené jídlo- postupně se chodí po třídě, a když se žáci potkají, podají si ruku a řeknou své jméno, barvu a jídlo- žák si zapamatuje identitu druhého, s kým si podal ruku a pokračuje dál- tímto způsobem i žáci navzájem předávají informace, pokud si nezapamatují, nahrazují slovem nevím	

<p>- nešlo to moc dobře, těžko zapamatovatelné, vznikaly „Nevím, nevím a nevím.“</p> <p><u>Rozhovor</u></p> <p>- nešlo nám zapamatovat – paměť je zrádná – nedokázali jsme si zapamatovat informace, když jsme dostávali další</p> <p>- povídání – proč jsme to hráli? Co znamená „Jedna paní povídala.“?</p> <p>- návaznost na média a reklamy</p> <p>- poučení – pozor na to, co slyšíme, ale i na to, co říkáme</p> <p><u>Pohybová hra pif – paf</u></p> <p>- žáci stojí v kruhu a paní učitelka je uprostřed</p> <p>- na koho ukáže „pistolí“ (z prstů) a řekne pif, musí ukázat na ní pistolí a říct paf</p> <p>- poté se to ztěžuje a pokud řekne hráč uprostřed pif paf, na koho ukazuje, ten si musí dřepnout a následuje přestřelka sousedů hráče ve dřepu</p> <p>- kdo splete, dřepne si a již nehraje</p> <p>- nakonec je souboj posledních dvou hráčů, kdy si stoupnou zády k sobě a na povel dělají kroky, až uslyší pif paf, otáčí se a říkají pif – kdo je první, vyhrál</p>	
<p><u>Téma</u></p> <p>- předávání informací, šíření nepravdivých informací a jejich vznik</p>	
<p><u>Metody</u></p> <p>- rozhovor, diskuse</p> <p>- interakční hra</p> <p>- pohybová hra</p>	
<p><u>Vyozorované cíle</u></p> <p>- Žák kriticky přemýšlí nad tím, jak získáváme informace</p> <p>- Žák se zapojuje do diskuse na téma „Jedna paní povídala...“</p>	
<p><u>Spolupráce a aktivita žáků</u></p> <p>- Dobrá (např. zapojení do aktivit, soustředění na činnosti, plněním pokynů, méně pozorovatelná než u úplné angažovanosti atd.)</p>	
<p><u>Vzájemné naslouchání žáků</u></p>	

<p>- dobré (žák se málokdy zapojí do rozhovoru, stručná zpětná vazba, naslouchá řeči těla či výrazem tváře, reaguje pozitivně na pokyny)</p>	
<p><u>Vedení učitelkou</u></p> <p>Vyučovací styl – pragmatický styl (snaha o ponaučení, používání získaných informací v praxi)</p> <p>Interakční styl – učitel jako organizátor (udrží pozornost), přísný učitel (vyžaduje absolutní pozornost)</p>	